

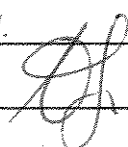
ZELIA { LEONEL n/ 553/nc.

CONTRIBUIÇÃO A HISTÓRIA DA ESCOLA PÚBLICA

(ELEMENTOS PARA A CRÍTICA DA TEORIA LIBERAL DA EDUCAÇÃO)

Este exemplar corresponde à
redação final da Tese defen-
dida por **ZELIA LEONEL** e
aprovada pela Comissão Julga-
dora em 06 de maio de 1994.

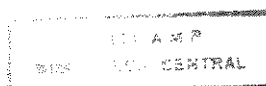
Data: 06/05/94.

Assinatura: 

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

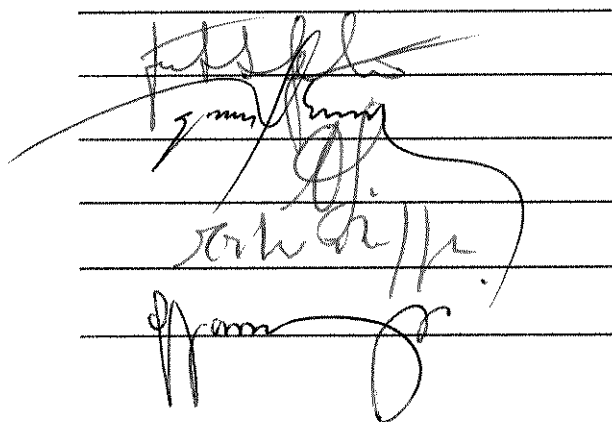
1994



9402464

Tese apresentada, como exigência parcial para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO na Área de Concentração: História e Filosofia da Educação, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Dermeval Saviani. 1944-

COMISSÃO JULGADORA



The image shows five handwritten signatures on a five-line grid. The signatures are written in black ink and are highly stylized. The first signature is at the top, followed by a second, then a third, a fourth, and a fifth at the bottom. The signatures are written in a cursive, flowing style, with some letters being particularly large and prominent. The first signature appears to start with a large 'F' or 'P'. The second signature has a large 'M'. The third signature has a large 'R'. The fourth signature has a large 'S'. The fifth signature has a large 'D'.

RESUMO

Este estudo é uma contribuição crítica à história da escola pública. A idéia inicial de investigar a criação do Sistema Nacional de Ensino, na França, como objeto que contém o princípio de universalidade da democratização do ensino, ocorrido no final do século XIX, está ligada à influência que a escola francesa e sua literatura exerceram sobre os demais países e, principalmente, nas novas repúblicas, incluindo a do Brasil. Mas as fontes primárias, disponíveis para esse fim, são representações complexas para desvelarem a matriz teórica da nova escola. Busca-se então, no passado, a forma simples da teoria elaborada na mesma ordem do desenvolvimento histórico.

Nesse retorno ao passado, acompanhar a trajetória do pensamento oficial como expressão dos acontecimentos, não é senão o método histórico, diz Engels, despojado apenas de sua forma histórica e das contingências perturbadoras. Os clássicos, cujos espíritos alcançaram a universalidade do objeto ao expressarem um momento da civilização, são os elos do passado que nos ajudam a conhecer o homem e a nós mesmos.

Na matriz de seus pensamentos encontra-se a dualidade contraditória do homem moderno: o burguês egoísta e o cidadão político e, nos momentos que a história dá vida a uma ou outra dessas duas faces distintas, desvela-se a forma simples da teoria educacional. Esses dois momentos estão aqui

representados por Locke e Rousseau: um preocupado com a educação do burguês egoísta e outro com a educação do cidadão, respectivamente. Neles se define a teoria liberal da educação dirigida para uma classe e visando harmonizar as relações entre indivíduo, sociedade e Estado, que decorrem do conflito entre interesse individual e interesse público; harmonia que Locke resolve com a razão e Rousseau com os sentimentos.

Enquanto a sociedade esteve empenhada em revolucionar suas forças produtivas, predominou a crença na razão para estabelecer a harmonia dessas relações e, conseqüentemente, a crença na transmissão dos conhecimentos, acumulados pela ciência, para dar continuidade ao processo. Mas, quando foi preciso revolucionar, num só golpe, as instituições políticas, a ação revolucionária não encontra na razão forte sustentação e Rousseau desenvolve a tese contrária. Substituindo a razão pelo sentimento, forja o cidadão, a quem a Revolução deu vida ainda que efêmera.

Injustamente excluído de seu tempo, Rousseau é recuperado quando o ensino se torna obrigatório, para educar o novo soberano. A teoria dessa nova escola, ao conservar sua simplicidade quando a sociedade perdeu a sua, torna-se complexa. Dividida em classes antagônicas, a sociedade oferece todas as vantagens para a prática do homem egoísta, enquanto que a escola pública tem como finalidade a formação do cidadão para preservar a unidade nacional. Mas esse cidadão, guardião dos interesses egoístas, não é mais revolucionário.

SUMARIO

INTRODUÇÃO.....	008
-----------------	-----

CAPÍTULO I

A CONCEPÇÃO DUALISTA DE HOMEM NO PENSAMENTO LIBERAL

1. As transformações sociais nos discursos do século XVIII.....	031
2. O ser material é inglês.....	048
3. O ser moral é francês.....	054
4. De volta à unidade do processo.....	078

CAPÍTULO II

A CONCEPÇÃO DUALISTA DE HOMEM NOS TRATADOS DE EDUCAÇÃO DA BURGUESIA ATÉ O SÉCULO XVIII

1. O paradoxo da teoria educacional revolucionária no pensamento de Locke e Rousseau.....	087
2. A educação do fidalgo virtuoso, de Locke.....	099
3. A educação do marceneiro independente, de Rousseau.....	120
4. De volta à unidade do processo.....	139

CAPÍTULO III

A FISIONOMIA DO SÉCULO XIX E A CRIAÇÃO DOS SISTEMAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO

1. As transformações sociais no pensamento liberal do século XIX.....	146
2. A educação do novo soberano.....	174

ELEMENTOS PARA A CRÍTICA DA TEORIA LIBERAL DA EDUCAÇÃO.....	229
---	-----

BIBLIOGRAFIA.....	248
-------------------	-----

INTRODUÇÃO

*Os campos de batalha intellectuais
são mais fatigantes para lavrar do
que os campos onde se morre e os
campos onde se semeia o grão, saí-
ba-o bem!*

Balzac

A educação popular identificada com a escola pública, tal como nós a conhecemos hoje, é uma instituição recente. Foi no final do século XIX e início do século XX que os países desenvolvidos reorganizaram e implantaram os Sistemas Nacionais de Educação, do maternal às Universidades, tornando obrigatório, gratuito e laico o ensino fundamental dos 5-7 aos 9-16 anos, com variações de país a país.

O desafio é grande, pois este estudo pretende, não reconstituir mais um capítulo da história da educação, e sim, ousar compreender as necessidades históricas que levaram a burguesia, já na fase de encerramento de seu processo de desenvolvimento social, não só abrir escola para as camadas populares, mas obrigá-las à freqüentá-la pela força da lei.

É um estudo baseado nos clássicos da sociedade moderna e em fontes primárias. Chamamos de fonte primária a literatura produzida e/ou publicada na França, no final do século XIX e início do século XX, como resultado do debate em torno da criação do seu Sistema Nacional de Ensino.

Isso posto, dois problemas emergem de imediato:

Como falar da história tendo como objeto a educação escolar quando, na historiografia da educação, a história, tal como se encontra nos livros, vem quase sempre auxiliar na argumentação daquilo que se quer afirmar? Qual a validade de se generalizar um fenômeno mundial, como a implantação dos Sistemas Nacionais de Ensino, a partir da França?

Quanto ao primeiro problema, estamos convencidos de que não se supera a crise da historiografia da educação, senão começando por apreender esse objeto em toda a sua significação histórica, apesar dos resultados, que tanto podem aproximar mais ou aproximar menos do pretendido. Quanto ao segundo problema, entendemos que é na França, mais do que em qualquer outro país, que a discussão da escola pública toma a forma de um grande debate porque se faz no interior das lutas de classes, numa fase difícil de consolidação da república francesa.

Saindo derrotada pela Alemanha pré-imperialista, a sociedade francesa encontra na escola alemã a explicação para a superioridade de seus exércitos e na escola francesa a causa de sua derrota. Assim, passa a ver na criação de um sistema nacional de educação a solução de seus problemas. O novo soberano da nova república, sob os cuidados da escola laica, estaria protegido tanto da influência doutrinária das congregações religiosas como da influência perniciosa das doutrinas revolucionárias, doutrinas estas incompatíveis com a necessi-

dade de fortalecer o sentimento nacional. Observa-se, portanto, a escola pública nascendo do confronto entre os poderes tradicionais restaurados, de um lado, e as modernas forças revolucionárias, de outro. Esse fato, por si só, explica o volume e a diversidade de literatura produzida, o que faz da França um verdadeiro laboratório para o investigador das ações humanas. Ele encontra, nos resultados desse confronto, todas as faces do objeto disputado; além disso, os relatórios dos congressos internacionais sobre a escola pública e as referências e dados sobre o ensino dos outros países, que servem de argumento ou contra-argumento para os diferentes interesses envolvidos, possibilitam uma visualização geral do que se passa fora de suas fronteiras.

É incontestável a influência que a escola francesa e sua literatura exerceram sobre os demais países, principalmente, sobre as novas repúblicas do final do século XIX, entre as quais a República do Brasil, tendo em vista os desdobramentos dos acontecimentos europeus nesse outro lado do mundo. O simples fato de a maioria das obras consultadas para a realização deste estudo pertencerem à biblioteca particular de Rui Barbosa, aberta ao público na Fundação Casa Rui Barbosa, é prova disso. Mas, o estudo dessa influência não se insere neste trabalho a não ser como possibilidade de novos estudos.

Em se tratando de um século tão tumultuado como foi o século XIX - de *fisionomia indecisa*, como diz Tocque-

ville; ou de um século que *não pode mais tirar sua poesia do passado, e sim do futuro*, como diz Marx - nós nos apoiamos, do ponto de vista teórico-metodológico, em dois grandes historiadores franceses que, além de contemporâneos, foram, incontestavelmente, eminentes homens públicos; trata-se de François Guizot (1787-1874) e Alexis de Tocqueville (1805-1859).

Por mais complexas que sejam as relações que se estabelecem num dado momento histórico e por mais difícil que seja a tarefa de sistematizar seus elementos determinantes, diz Guizot, é preciso, mesmo assim, fazê-lo se não se quer ocupar-se do estritamente secundário ou se perder no conjunto dos fatos determinados por interesses diferentes.

Não se pode duvidar quão difícil é trazer a uma verdadeira unidade histórica fatos tão diversos, tão imensos, e tão intimamente ligados. É preciso porém fazê-lo; o que mais importa, o que mais interessa ao homem saber depois dos acontecimentos terem sido completados, depois de terem sido incorporados na história, são os fatos gerais, o encadeamento dos efeitos e das causas. Esta é a parte imortal da história, e a que todas as gerações devem compreender para entenderem a si próprias. De todas as necessidades intelectuais, a mais forte e gloriosa é a necessidade de generalizar, de chegar a um resultado racional; mas devemos fugir das generalizações incompletas e precipitadas. (Guizot, 1907, p.118)

Seguimos tanto quanto possível, essa orientação no desenvolvimento deste estudo, atentos, ainda, a uma outra dificuldade, a de que a criação da escola pública liga-se a

uma época na qual a história se encontra numa encruzilhada e, por isso mesmo, as rédeas de sua direção vêm sendo disputadas por forças opostas.

Ainda do ponto de vista teórico-metodológico, e para evitar generalizações apressadas, tomamos o cuidado de, ao adentrar nesse período de *fisionomia indecisa* para tratar de um objeto tal como a educação escolar, seguir a orientação dada por Tocqueville a Gobineau, quando em colaboração com ele, em 1843, preparava um trabalho sobre a moral nos tempos modernos, a pedido da Academia das Ciências Morais e Políticas. Enquanto Gobineau se ocupava da questão estudando os filósofos alemães e ingleses, Tocqueville estudava os franceses. Nas cartas trocadas entre eles para este fim, e sobre as quais falaremos mais tarde, travou-se uma verdadeira batalha teórico-metodológica entre os dois. Sempre próximo do amigo, mas afastado de suas idéias, Tocqueville, nas suas críticas, dirigia-se a Gobineau da seguinte forma: *Desaprovo o livro, amo o autor.*

Tocqueville, querendo fazer, para a Academia, um trabalho de mestre e não de escolar, partia do pressuposto de que não há nada de novo na moral dos modernos a não ser os velhos princípios do cristianismo expurgados pela igreja feudal. A essa idéia *en gros*, ele chegou, comparando a moral dos antigos com a moral dos modernos, cujos resultados autorizam-no a fazer reiteradas críticas ao trabalho de Gobineau que, cami-

nhando no sentido inverso, chegava a resultados opostos. O que Toqueville queria, nas suas recomendações, era desviar o amigo da forma como os filósofos realizavam um tal estudo e que tornava suas disputas tão improdutivas a ponto de saírem dessas batalhas com a mesma opinião que tinham antes; ou seja, mantinham-se no erro de confundir o novo com a novidade. Diferenciando historicamente a moral dos antigos da moral dos modernos, Tocqueville não só apontava os erros dos filósofos, como adentrava nas suas disputas, examinava-as nos seus detalhes e saía delas sem se desviar do essencial.

Só quando tivermos discernido en gros o que há de novo nas doutrinas e nas tendências morais de nossa época é que nós seguiremos no detalhe dos fatos os desenvolvimentos desses dados primeiros.
(Schemann, 1908, p.10)

Imitando Tocqueville não pretendemos, num primeiro momento, adentrar nas disputas teóricas dos apologetas da educação, em tal século ou em tal país, nem nas disputas que travam os diferentes partidos no momento da constituição dos Sistemas Nacionais de Ensino, sem ter antes encontrado as representações que os homens fazem de si mesmos concomitantemente ao processo de transformação das suas relações sociais de produção. Em resumo: Quem é o homem moderno? Quais suas diferenças em relação aos homens do passado?

Para isso, importa ter presente a concepção burguesa de homem, implícita na concepção de educação, de onde

derivam todas as disputas. Concepção esta, forjada nas lutas de classe, entre duas formas distintas da existência humana, onde as forças se degladiam em dois campos, concomitantemente: o material e o intelectual. As produções intelectuais dessas épocas são expressões dessas lutas.

Dizendo isto, estamos longe de afirmar que as idéias que os homens fazem de si mesmo, engendradas no calor dessas lutas, são simples reflexos das condições materiais existentes. O nosso entendimento é de que elas resultam do esforço reflexivo sobre uma dada realidade, motivado pela defesa das condições sociais em desenvolvimento ou pela necessidade de subverter as condições existentes. Nesse último caso, pode-se chegar ao extremo de negar tudo o que existe, criando o espírito de sua destruição, ao alçá-lo a uma esfera acima das condições materiais. Neste ponto, todos os espíritos se encontram para tirar daí a força revolucionária necessária à subversão da ordem.

Em ambos os casos luta-se contra forças ultrapassadas, ou que permanecem ameaçando se restabelecer, ou que ainda são dominantes apesar de enfraquecidas; em ambos os casos o processo revolucionário está em marcha.

Esse conceito de revolução, vai além daquele do senso-comum que a identifica com a luta armada, ou a luta corpo a corpo, para significar, também, as transformações, mais

ou menos silenciosas, operadas no modo como os homens produzem sua existência e na qual o espírito vai se impregnando da matéria tanto quanto a matéria do espírito.

A concepção burguesa de homem contém essa dualidade de homem revolucionário: o burguês-egoísta e o cidadão-político. Essa dualidade é que faz o homem moderno diferente do homem antigo.

Em todas as sociedades passadas, o trabalho separou os homens em classes: a uma, o trabalho, à outra, a direção da sociedade. O pensamento burguês, que combateu a escravidão e concedeu liberdade e igualdade a todos os homens, não pode conceber as classes e, por isso, tem que dissolver essa contradição social no próprio indivíduo dando-lhe essa dualidade: membro da sociedade civil, onde é homem natural, egoísta, voltado para seus interesses particulares e membro da sociedade política, onde é cidadão, abstrato, moral, voltado para o interesse geral. Portanto, esse homem-cidadão age nas duas esferas: privada e pública; enquanto homem é um cosmopolita, determinado pelas trocas sob a lei da concorrência, enquanto cidadão é nacionalista, humanista, espiritualista, patriota, cristão. Um é inteiramente moderno, o outro tira seu grito de guerra do passado, mas o cidadão está subordinado ao homem egoísta tanto quanto o nacional está subordinado ao internacional e o específico ao geral.

No final do século XVIII, a luta frente à sociedade feudal e o Estado feudal, está praticamente encerrada com a vitória do burguês-egoísta tanto quanto do cidadão-político, ou seja a vitória da sociedade civil e do Estado burguês. Ambas as vitórias pressupõem um processo revolucionário, seja, como no primeiro caso, comandado pelas forças materiais ou, no segundo, pelas forças espirituais. Ambas são vitórias mundiais, apesar da primeira ocorrer na Inglaterra e a segunda na França. Segue daí o porquê de, no pensamento liberal inglês, existir o predomínio da economia política sobre a ciência política, do utilitarismo sobre a moral, do empirismo sobre o racionalismo, da prática sobre a teoria; enfim, do privado sobre o público, enquanto que na França ocorre o inverso.

Neste estudo, sobre a concepção burguesa de homem, estaremos reiteradamente comparando a França e a Inglaterra, para acentuar suas diferenças, mas sem perder de vista a unidade do processo histórico e do homem moderno na sua dualidade intrínseca de homem e cidadão.

É fato consagrado que a Inglaterra foi gloriosa no domínio econômico tanto quanto a França foi a glória da política burguesa. Uma, senhora da revolução material, realiza a subversão total da forma de produzir visando o lucro ao mesmo tempo em que as reformas nas suas instituições vão se conformando à nova realidade; a outra, senhora da revolução política, subverte, num só golpe, o poder constituído dando início à

sua forma política com base no novo princípio da soberania popular, em substituição ao princípio hereditário. Com estas diferenças, entre Inglaterra e França, parecem concordar tanto Guizot como Tocqueville. Vejamos primeiramente Guizot.

O princípio da monarquia pura, da realeza absoluta dominara na Espanha com Carlos V e Felipe II, antes mesmo de se desenvolver na França com Luiz XIV. O princípio do livre exame também se manifestara na Inglaterra no século XVII antes de se expandir na França do século XVIII. Contudo a monarquia pura não sairá da Espanha, nem o livre exame da Inglaterra para invadirem a França. Ambos os princípios, ambos os sistemas tinham, por assim dizer, ficado encantoados nos países em que primeiro se haviam manifestado. Para alargarem as suas conquistas foi preciso que passassem pela França; foi preciso que a monarquia pura e o livre exame se naturalizassem franceses para se tornarem europeus. (Guizot, 1907, p.169)

Quando se trata de resolver as questões humanas pelas lutas de classes, pelo político, é na França que se encontram as condições necessárias que desencadearão a revolução para além das suas fronteiras; é ela o laboratório revolucionário do continente europeu; é nela que o livre pensamento elabora as teorias puras que forjarão o espírito revolucionário. Sua revolução, não é silenciosa tal como a revolução material, é barulhenta, apaixonada, violenta e deixa no seu rastro o cheiro de pólvora no ar.

Quando não é o Estado que desencadeia o processo, é a própria sociedade civil que se encarrega de fazê-lo.

No século XVII o governo francês está na frente da civilização européia; no século XVIII desaparece, e a sociedade francesa, separada de seu governo, às vezes até levantada contra ele, é quem abre caminho para o mundo e o vai guiando pela estrada do progresso. (Guizot, 1907, p.183)

É por isso que, no século XVIII, o francês se ocupa do espírito, das idéias gerais, das teorias, exatamente o contrário daquilo com que se ocupa o inglês.

Quem observar com atenção o gênio inglês, facilmente enxergará um duplo fato; por um lado, a firmeza do bom senso e habilidade prática, e pelo outro a falta de idéias gerais e de elevação de espírito nas questões teóricas. (Guizot, 1907, p.167)

Tocqueville não está dizendo outra coisa quando compara o espírito prático do inglês com o teórico do francês:

Dissera-se que, entre os ingleses, o espírito humano só com tristeza e dor arranca-se à contemplação dos fatos particulares, para remontar até as causas, e que só generaliza a despeito de si mesmo. Parece, pelo contrario, que, entre nós, o gosto pelas idéias gerais tornou-se uma paixão tão desenfreada que é preciso satisfazê-lo a qualquer custo. Toda manhã, ao despertar, fico sabendo que se acabou de descobrir uma lei geral e eterna da qual jamais ouvi falar até então. Não existe escritor tão medíocre que se dê por satisfeito em procurar descobrir verdades aplicáveis a um grande reino, e que não fique descontente consigo mesmo, se não pode encerrar o gênero humano no tema de seu discurso. Admira-me semelhante dissemelhança entre dois povos muito esclarecidos. Se, afinal, dirijo meu espírito para a Inglaterra e observo o que se passa ali desde há meio século, creio poder afirmar que o gosto pelas idéias gerais se desenvolve ali à medida que se

enfraquece a antiga constituição do país. Por isso, não basta de modo nenhum o estado mais ou menos avançado dos conhecimentos para explicar o que sugere ao espírito humano o amor às idéias gerais ou o que delas o afasta.(1977,p.328)

Por que o povo francês do século XVIII mostrou uma fé tão cega na bondade e na verdade absoluta da teoria? É na resposta a esta questão que Tocqueville é genial. Para ele, como para nós, é *a ausência de negócios* que faz o espírito elevar-se acima das condições reais de existência e de se opor a todas as noções que ainda serviam de base à sociedade de seu tempo, para instalar-se no mundo ideal. Os escritores franceses, ao contrário dos ingleses, estavam afastados dos negócios público e privado.

Não se imiscuiam diariamente nos negócios como na Inglaterra. Ao contrário jamais tinham vivido mais afastados dele. Não possuíam nenhuma autoridade determinada e não ocupavam nenhuma função pública numa sociedade abarrotada de funcionários. (...) No afastamento da prática em que viviam, nenhuma experiência moderava suas paixões instintivas; nada lhes anunciava os obstáculos que os fatos concretos podiam erguer contra as reformas mais desejáveis. (Tocqueville, 1989,pp.143-144)

Se os franceses tivessem feito tal como os ingleses que, participando dos negócios, transformaram gradativamente a prática ao mesmo tempo que mudavam o espírito das antigas instituições, sem destruí-las, não teriam se deixado inflamar pelas idéias dos escritores; o hábito dos negócios os teriam prevenido contra a teoria pura. Mas, sob tais condições

de existência, o espírito humano ocupa prontamente a mais alta esfera do ideal sem qualquer ligação com a realidade concreta, senão sua plena e total negação. É por isso que Tocqueville faz uma correção quanto às interpretações sobre esse século ao dizer que os filósofos franceses do século XVIII *adoravam menos a razão humana que sua própria razão*. Foi por isso que...

Acima da verdadeira sociedade(..) ia se construindo pouco a pouco uma sociedade imaginária, na qual tudo parecia simples e coordenado, uniforme, equitativo e conforme a razão. (Tocqueville, 1989, p.147)

Essas diferenças, entre o pensamento liberal inglês e o pensamento liberal francês, são determinadas pelas suas particularidades históricas; pelo lado inglês, o desenvolvimento clássico das modernas relações sociais de produção, culminando com a grande indústria; e, pelo lado francês, o desenvolvimento clássico das lutas de classe, culminando com a tomada do Estado, condição necessária para dar livre curso às modernas relações sociais de produção. No caso inglês, a luta pelas liberdades econômicas e a conseqüente emergência do burguês egoísta; e no caso francês, as lutas pelas liberdades políticas e a conseqüente emergência do cidadão político.

Um pouco mais distante, não em relação ao tempo, mas ao espaço, Emerson, publicista norte-americano que esteve na Inglaterra em 1848, na sua volta, escreve sobre o caráter inglês dizendo que a maquinaria imprimia uma tal forma na organização da sociedade inglesa que até o espírito do povo es-

tava impregnado de matéria.

Aplicam a maquinaria à toda classe de trabalho, e a levou a tal perfeição, que a missão do homem ficou reduzida a atender as máquinas e alimentar os fornos. Isso requer pontualidade no serviço, e como elas não se cansam nunca, prestam-se admiravelmente a tal fim. Minas, forjas, cervejarias, ferrovias, bombas a vapor, arados a vapor, manobras militares, manobras policiais e regras mercantis acabam por impor uma regularidade mecânica em todas os costumes e ações do homem. Uma máquina terrível se apossou do solo, do ar, dos homens, das mulheres e a duras penas o pensamento continua livre. O poder mecânico requer, por parte do povo, caráter e espírito em consonância; e quem quiser andar entre ele, deverá ter algum peso metálico. (Emerson, s.d., p.82)

Essa aproximação estreita do pensamento inglês com a sociedade inglesa foi, também, apontada por Antonio Sérgio, em 1917.

Lembra Antonio Sérgio que o movimento filosófico, na França do século XVIII, teve como ponto de partida as *Letres sur les Anglais*, de Voltaire (1732-34). Não só Voltaire como também Montesquieu atravessou o canal da Mancha para difundir no continente o saber das coisas da Inglaterra. Mas, tanto um como outro deixaram para trás as raízes dessas idéias, ou seja a própria sociedade inglesa que dava conteúdo a elas. Esse foi o grande erro.

...assim como Voltaire assinalava os resultados de Locke e Newton sem haver atingido o espírito, os métodos, a força impulsiva, a tendência investigadora donde elas saíram, assim Montesquieu descreve a Consti-

tuição da Inglaterra por aquilo que aprenda no livro de Locke sobre o Governo Civil, sem ter visto sua causa, a verdadeira realidade, o nó da questão: a administração independente das pequenas circunscrições, o governo local, (a iniciativa política do cidadão consciente,) a descentralização, em suma. (Sergio,1980,p.115)

Para dar maior clareza a essa antítese do homem moderno é que formulamos a hipótese de que o **ser material** é inglês e o **ser moral** é francês. Não queremos dizer, com isso, que existem dois seres que se excluem mutuamente e sim que o homem moderno é uma dualidade contraditória que, sob determinadas condições históricas, um se sobrepõe ao outro, da mesma forma que a paz faz o homem cosmopolita e a guerra, o homem nacionalista. Mas, no processo histórico de desenvolvimento social, o cidadão moral está subordinado ao burguês-egoísta. Esta tese foi desenvolvida no primeiro capítulo.

No segundo capítulo, tratou-se desta dualidade do homem a partir de suas manifestações concretas. Para isso, estudamos o pensamento educacional de **Locke**, vinculado ao seu **Segundo Tratado sobre o Governo**, e o pensamento educacional de **Rousseau**, vinculado ao seu **Contrato Social**, enquanto expressão da sociedade inglesa e francesa, respectivamente. A educação do fidalgo de Locke está para a formação do burguês-egoísta, assim como a educação do marceneiro de Rousseau está para a formação do cidadão político. A educação do **marceneiro** é a negação da educação do **fidalg**o, tão só porque, no homem moderno, o cidadão é a negação do burguês egoísta e vice-versa.

Com a vitória do homem egoísta sobre a sociedade civil inglesa e a vitória do cidadão político sobre o Estado francês, a burguesia acreditava ter encerrado a luta contra os erros do passado e conduzido a humanidade para a sua destinação, onde reinaria a paz, a felicidade e o bem-estar. Mas, no século XIX, a sociedade francesa vive uma experiência sem precedentes, e drâmica na opinião de seus porta-vozes.

Os primeiros sinais da crise de superprodução, centralizada no país clássico da Economia Política, mas de repercussão mundial, e o desenvolvimento das democracias eleitorais minam as teorias econômicas com base nos ganhos individuais e na crença que as trocas distribuiriam essa riqueza até as camadas mais baixas da população. Constata-se, no entanto, o contrário; os ganhos individuais não são idênticos aos ganhos nacionais, pois o limite dos ganhos individuais é o mercado mundial.

Sismondi, no prefácio de sua obra **Novos Princípios de Economia Política**, publicado em 1819, procurou essa tal felicidade em todas as classes e diz não tê-la encontrado em lugar nenhum. O bem-estar ele encontrou nas lojas londrinas exibindo mercadorias em quantidade suficiente para o consumo de todo o universo, mas estavam lá encantoadas, imóveis, sem poderem realizar sua natureza até então misteriosa; enquanto isso ou por causa disso, assistia-se à ruína da pequena indústria, o despovoamento do campo, a proletarização da classe mé-

dia, o empobrecimento do operário, a substituição do operário pelas máquinas, o desemprego, os perigos do sistema de crédito, dos contratos sociais e a insegurança pessoal.

A paz, como dizia Constant, tão necessária às sociedades modernas, para a realização do comércio e da prosperidade, enquanto nas sociedades antigas era da guerra que se esperava conquistar riquezas, teve que ser interrompida e a Europa se transforma num verdadeiro campo de batalha pelas disputas das nações sobre os mercados das antigas e novas colônias, já que os existentes estavam saturados. É o imperialismo econômico e político mostrando sua cara.

Ao mesmo tempo em que o egoísmo do homem cosmopolita se aguça, uma força revolucionária nova se manifesta no interior da classe operária. Esse Satã humano, como dizia Guizot, faz seu primeiro ensaio geral em 1830, torna-se independente em 1848 e realiza sua primeira experiência de uma nova ordem social em 1871. Esse é o inimigo mais perigoso da burguesia, pois ameaça não disputar, mas destruir a propriedade privada.

Na verdade, a burguesia só vê inimigos por todos os lados; há ameaças externas, há também ameaças internas. Émile Littré, tido como conservador e positivista, registra, em 1871, durante a Comuna, esse tempo em que a burguesia se encontra sobre fogo cruzado.

Dado ser infelizmente verdadeiro que as guerras de nação contra nação não se tornaram impossíveis, e até mesmo (...) são mais ameaçadoras que nunca, também é verdade que as guerras de classe contra classe, também têm, como as outras, seu lugar na arena comum. (Littré, 1992, p.20)

É curioso observar como o espírito de abatimento toma conta de uma classe quando novos acontecimentos a faz perceber o dobre de finados do seu glorioso reinado. Lampedusa, no seu romance *O Leopardo*, nos faz pensar sobre essa questão. Seu personagem principal, Dom Fabrício, último representante legítimo da aristocracia feudal no resistente reino da Sicília, personifica o drama dessa classe quando assim se define: *Pertenço a uma geração desgraçada que ficou encravada entre os velhos tempos e os novos, e que se acha deslocada em ambos.* (Lampedusa, 1983, p.137) A ameaça de uma revolução liberal, comandada por Garibaldi, não perturbou o príncipe, pois não era a primeira vez que aquela ilha de deuses tinha sido incomodada para entrar no fluxo da história. Mas, aprendeu com seu sobrinho e pupilo, Tancredi, que os tempos eram outros e que uma tintura de liberalismo e a participação junto aos revolucionários era necessário. Essa era a razão de dedicar ao sobrinho mais afeição do que aos seus próprios filhos. Tancredi pertencia a seu tempo e revelara ao tio o enigma da Revolução, dizendo: *Se não estivermos lá também nós eles acabam fazendo uma república. Se queremos que tudo fique como está, é preciso que tudo mude.* (Idem., p.35). Mas o sangue azul de Dom Fabrício desvendou o enigma do enigma da revolução de 1860.

Tratava-se da conciliação das classes através da qual a burguesia comunicava sua energia à velha classe já quase imobilizada e recebia dessa a única coisa que lhe restava, o brilho efêmero dos títulos. Um era a vida o outro, a morte; ou seja, o enobrecimento efêmero da burguesia e o aburguesamento sem volta da nobreza. Foi assim que Tancredi Falconeri, com títulos, mas sem dinheiro, casa-se com Angélica Sedàra, com muito dinheiro, mas sem título. Dom Fabrízio compreendeu como ninguém o inevitável dos novos tempos e se submeteu a uma tortura interior para aparentar-se de conformidade com ele. Nesse diálogo com o padre jesuíta, confessor e amigo da família, deixa claro o que é preciso ser feito, mesmo contrariando os interesses de seu confidente que temia a dissipação das propriedades da igreja pelos liberais-maçons:

Vivemos numa sociedade móvel à qual procuramos nos adaptar como as algas que se dobram sob o movimento dos mares. A Santa igreja foi explicitamente prometida a imortalidade, a nós enquanto classe social, não. Para nós um paliativo que promete durar cem anos equivale a eternidade. (...). A igreja sim, deve se cuidar, porque é destinada a não morrer. No seu desespero está implícito o conforto. E voce acredita que se ela pudesse agora ou no futuro salvar-se com o nosso sacrifício não o faria? Certamente que o faria, e faria bem. (Lampedusa, 1983, p.43)

Pensando unicamente no futuro próximo de sua família, representou sua comédia de aristocrata liberal, mas no fundo de sua alma conservou-se um aristocrata puro a ponto de desejar sua própria morte para que o reino da Sicília entrasse

no fluxo da história. Possuído pelas recordações mais insólitas de sua linhagem no seu leito de morte, morreu orgulhoso de ser o único a compreender a morte de sua classe e morrer com ela, enquanto ao seu redor ninguém parecia sentir o mesmo. Se os outros acreditavam que tudo permanecia como antes, Dom Fabrizio sabia que tudo havia mudado: a classe à qual pertencia foi substituída por outra. A história venceu os deuses.

Esse mesmo espírito de abatimento podemos observar também na sociedade francesa do século XIX através de alguns de seus porta-vozes. Vejamos, por exemplo, na expressão de Tocqueville.

A atmosfera no meio da qual estou me gela. O calor e a vida parecem se retirar um pouco mais cada dia e o fogo do espírito e do coração não se encontra mais quase na geração à qual pertenço.(...) na maior parte dos homens de minha idade não há senão o desejo de fazer facilmente e pacificamente pequenas coisas. (Schemann, 1908,p.3)

Também Guizot, expressa esse mesmo espírito, no seu ensaio *Do Estado das Almas*, em 1838. Embora reconheça que a moral do século XIX, mais religiosa, é superior à moral das ciências do século XVIII, mostra, no entanto, seu principal defeito que é ser exterior, e, não interior, e por isso não leva à ação. Se não é assim, pergunta ele...

...porque esse abatimento, esse desgosto secreto, ou essa indiferença, essa sequidão, essa frieza que hoje acompanham tão freqüentemente a sabedoria e o bom senso? Vocês se dizem desencorajados; não espe-

ram, não ousam mais tentar nada de difícil e de grandioso. O que aconteceu com vocês? O que aprenderam dessa experiência ao mesmo tempo tão vangloriada e tão triste? (Guizot, 1872, p.12)

Uma sociedade que foi capaz de um esforço supremo, para criar uma nova humanidade à imagem e semelhança da "natureza humana", e que meio século depois não consegue mais comunicar a si mesma a energia necessária para fazer algo grandioso, é o que preocupa esses ilustres representantes de uma classe que passa a considerar a moral como a solução de todos os seus males.

A indiferença da classe burguesa em relação ao estado geral da sociedade para concentrar-se, única e exclusivamente, no lucro fácil, foi que levou Toqueville a pressagiar, às vésperas, a revolução que eclodiria da classe operária em 1848. Se o discurso pronunciado na Câmara dos Deputados não surtiu nenhum resultado, a revolução de fevereiro marcou o início de um novo tempo em que todas as forças foram mobilizadas para combater o mal e depois sempre novos esforços foram canalizados para promover reformas e conceder direitos que deveriam acomodar os rebeldes, na esperança de que tudo permanecesse como estava, quando, na verdade, o mundo já era outro.

Enquanto a burguesia esteve empenhada em derrotar os poderes feudais, a ciência subiu no altar em lugar dos deuses para combater todas as formas de preconceitos, supersti-

ções e dogmas. Acreditou-se no poder de suas luzes para a libertação do homem da servidão, mas no momento em que "anarquistas e comunistas se deixam arrastar por teorias duvidosas e materialistas", descobre-se que a ciência não é moralizante e que as luzes não bastam para produzir boas ações. Ciência e fé, por tanto tempo mantidas afastadas uma da outra pela burguesia, retomam seu lugar nas discussões em busca de uma aproximação.

O Partido da Ordem tinha que encontrar um meio de salvar a sua República que, ameaçada pelas modernas forças revolucionárias, buscava refúgio nos antigos poderes e no restabelecimento da antiga religião; salvar a República dessa *anarquia brutal e que chamam de democracia social*, diz Guizot, no prefácio, da mesma obra, datado de 1851. É nesse estado de coisas que se criará o ensino obrigatório, gratuito e laico. Sobre isso tratamos no terceiro capítulo.

Finalmente, concluídas todas essas etapas do estudo, abandonamos este relatório final à crítica, para que seja verificado se fugimos ou não das generalizações incompletas e precipitadas.

CAPÍTULO I

A CONCEPÇÃO DUALISTA DE HOMEM NO PENSAMENTO LIBERAL

O indivíduo reconhece-se primitivamente só e independente e somente pela instrução é que se desenvolverá o pensamento das relações necessariamente existentes entre ele e seus semelhantes(...). O altruísmo não é oposto ao egoísmo, mas é o egoísmo aprofundado e ampliado.

Nordau

1. AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS NOS DISCURSOS DO SÉCULO XVIII

No século XVIII, a sociedade burguesa, que vinha se desenvolvendo desde o século XVI, dá largos passos em direção à sua maturidade, quando então passa a andar com seus próprios pés. Os monopólios comerciais dão lugar à livre concorrência que, no último terço desse mesmo século, leva a um desenvolvimento material jamais visto antes em toda a história da humanidade. Todas as cadeias, que prendiam o homem à velha ordem feudal, são rompidas e o espírito egoísta se libertando vazão a sua ânsia de acumular, cada vez mais, numa verdadeira guerra de todos contra todos.

Nesse processo de desenvolvimento, dois atos são de extrema importância: a supressão das corporações e a supressão da lei da primogenitura, sendo que esta teve um papel transformador mais subversivo, já que a propriedade da terra era o fundamento da sociedade feudal e a lei da sucessão sua forma de reprodução. Não iremos adentrar, no nosso estudo, por esse caminho, mas a esses atos faremos menção como forma de dar mais clareza à concepção burguesa de homem.

Desse ponto de vista tem razão Tocqueville quando, na sua obra *A Democracia na América*, confessa-se admirado

ao ver que os publicistas antigos e modernos não tenham atribuído à lei de sucessão a importância que teve na marcha dos negócios humanos. Dizendo isso, Tocqueville não presta devida homenagem a Adam Smith, mas, por outro lado, coloca essa lei como importante categoria para o desvendamento do progresso social. Nas sociedades modernas, as transformações que essa lei sofre refletem na prática e na teoria o grau do seu desenvolvimento social. Pode-se dizer, com certeza, que a supressão das corporações e da lei de primogenitura são dois atos extremamente revolucionários que estão na origem do homem moderno e na origem da idéia que esses homens fazem de si mesmo.

Esses atos libertaram o homem e os elementos da riqueza, presos a relações muito estreitas: do monopólio das artes e ofícios e do monopólio da terra, para dar-lhe outra natureza. A expansão e aperfeiçoamento da agricultura, da indústria e do comércio, que decorrem desses atos, permitem ao homem, mesmo fraco (isolado), encontrar pronto tudo aquilo que precisa para satisfazer suas necessidades.

Essa possibilidade, para Guizot, é o que há de mais precioso na civilização moderna; quando as relações sociais atingem o mais alto grau de seu desenvolvimento é que é permitida a existência de seres fracos.

A vantagem mais preciosa da civilização, é de ter assegurado, de todas as maneiras, a existência de seres fracos; cada um tem agora seu lugar quase estabelecido.

do, que numerosas barreiras protegem da invasão. Quanto mais dependentes da sociedade, os indivíduos vivem mais independentes uns dos outros; ninguém parece visivelmente destinado à tornar-se o único apoio de um certo número de seres naturalmente submetidos à sua autoridade. (Guizot, 1872,p.451) (grifo nosso)

Esse homem, livre das corporações e livre dos laços de linhagem, vai se apresentar como indivíduo separado da sua comunidade e que, isolado, passa a ver o conjunto social como simples meio de realizar seus fins privados; ou seja, a conservação de suas propriedades e de sua individualidade egoísta. Essa percepção, que não passa de uma ilusão porque nesta época as relações sociais atingem o mais alto grau de seu desenvolvimento, como observou Guizot, está inscrita no pensamento liberal.

Nesse processo de profundas transformações, duas visões de mundo, que no fundo são visões de classes, se confrontam. O que para a burguesia significava civilização, para a aristocracia representava a decadência da própria humanidade, quando era só a decadência da sociedade que a sustentava e que ela sustentou por muito tempo.

Balzac, nas *Memórias de Duas Jovens Reposas*, põe na boca do duque de Chaulieu, personagem da aristocracia restaurada, o próprio desespero dessa classe que faz o seu último

esforço para reproduzir, agora sob a forma de morgadio¹, a lei da primogenitura destruída pela Revolução Francesa. O duque, embaixador do Rei na corte da Espanha, confia à filha, que saiu do convento, contrariando sua vontade porque ameaçava desfazer seus planos, o segredo de Estado para convencê-la a abrir mão de seu dote em favor do irmão, para garantir-lhe um título.

Sabes, minha filha, quais são os efeitos mais destruidores da Revolução? Jamais os suspeitarias. Ao cortar a cabeça de Luis XVI, a Revolução cortou a cabeça de todos os chefes de família. Hoje não há mais família, há somente indivíduos. Ao querer tornar-se uma nação, os franceses renunciaram a seu império. Ao proclamar a igualdade de direitos à sucessão paterna, mataram o espírito de família, criaram o fisco. Prepararam pois, a fraqueza das superioridades e a força cega da massa, a extinção das artes, o reinado do interesse pessoal e abriram caminho à conquista. Achamo-nos entre dois sistemas: ou construir o Estado pela família, ou constituí-lo pelo interesse pessoal: a democracia ou a aristocracia, a discussão ou a obediência, o catolicismo ou a indiferença religiosa, eis a questão em outras palavras (...) Todo país que não se baseia no poder pátrio fica sem existência assegurada. Aí (na família) começa a escala das responsabilidades, e a subordinação que ascende até o rei.(p.237)

Nesse romance Balzac mostra, com extrema agudeza de espírito, o drama dessa classe agonizante que, no crepúsculo da restauração, luta ainda pela vida no seu leito de morte.

¹ Morgadio: bens ligados à posseção de um título, doados ou comprados, que não podem ser alienados e que passam, com o título, de herdeiro a herdeiro. Restabelecido em 1806, por Napoleão I e progressivamente abolido a partir da Revolução de Julho de 1830.

Todos os seus esforços, previra Benjamin Constant em 1829, seriam em vão pois essas propriedades contrastam com a ordem geral das coisas porque, na ordem geral das coisas, a propriedade mudou de natureza.

As propriedades de exceção contrastam de uma maneira bizarra com o sistema geral e regular de nossas leis, como certos edifícios góticos, certas ruas estreitas e tortuosas, desornam ainda da elegância e da simetria da capital da França(...). Hoje, a indústria que está inteiramente nas mãos desse mesmo terceiro estado, vencerá a propriedade hereditária, quer dizer a elevará a seu nível, a tornará móvel, divisível, circulante ao infinito. Todos os esforços das castas para impedi-la de tomar esse novo caráter serão impotentes: ela tem mudado de natureza. (Constant, 1980, pp. 598-599)

A mudança na natureza das coisas implica na mudança da natureza do homem e, conseqüentemente, na da sua educação. Assim, os filhos ficariam livres da necessidade do dote e os conventos das filhas sem dote, devolvendo-as aos seus pais.

Tasse, no seu diálogo intitulado o Pai de Família (séc.XVI), nos fala de uma época em que as coisas não haviam ainda mudado de natureza. A lei da primogenitura punha o indivíduo mais dependente dos laços familiares e menos dependente da sociedade. A essa forma de existência correspondia uma forma de educação.

A educação desse pai de família está ligada às exigências impostas pela lei da hereditariedade e começa antes do seu nascimento. Ele é esperado pelo pai de seu pai e representa o futuro de seus irmãos; dos filhos destes; dos seus filhos; dos filhos de seus filhos e dos parentes atingidos por uma desgraça qualquer. Na verdade, recai sobre ele a subsistência de duas ou três gerações reunidas. Sobre uma tal educação, diz Guizot, comentando as idéias de Tasse:

Abrindo os olhos, o herdeiro de uma família era advertido pelos cuidados que o cercavam, pelo interesse que resultava de todos os olhares sobre os seus menores movimentos, dessa importância atrelada desde então às esperanças que fazia nascer, já que antes de ter vontade, sabia que estava destinado a comandar; enquanto que, no interior da família, tudo concorria para adverti-lo de seus direitos e de seu poder, tudo, fora da família, o instrua nos deveres corajosos que ele teria de cumprir, dos perigos a temer, do fardo que teria de sustentar. Ouvia falar de possessões invadidas pelo mais forte sobre o mais fraco; falavam-lhe da miséria de uma família abandonada por quem devia protegê-la, de um filho privado de seu pai, de uma viúva sem socorro; e, se já sabia amar alguma coisa, aquecia-se à idéia de defender os objetos de suas afeições. (Guizot, 1872, pp. 449-450)

Não dispondo de uma indústria e de um comércio desenvolvido e nem de mão de obra assalariada, o pai de família reunia ao redor de si todos os gêneros de indústria que sua fortuna o colocava em condições de usufruir e mantinha em sua casa um grande número de domésticos com os quais deveria manter relações permanentes.

Não cabe só ao pai de família manter tais laços apertados como conservar os bens, e aumentá-los à medida que aumenta a família; cabe-lhe também a proteção tanto da família como da propriedade de possíveis invasões externas, que nessa época não são poucas. Por isso é obrigado a procurar servidores muito sábios e muito corajosos para ajudá-lo nas ameaças que advêm das discórdias civis e de outros perigos quaisquer. Essas condições necessárias de existência multiplicam seus deveres com os domésticos; nenhuma de suas ações será indiferente; obrigado a vigiar sem cessar aqueles que o cercam, será sem cessar vigiado por eles. Comenta Guizot:

Não é então somente a fácil autoridade que comanda que deve adquirir o pai de família, mas também a sabedoria que administra: às atenções delicadas da bondade, devem se misturar os detalhes exatos da justiça. (Guizot, 1872,p.443)

Essas funções do pai de família exigem dele a extensão de todas as suas faculdades; o uso contínuo da razão, da prudência, das luzes, do sentimento de sua importância e da sua dignidade. Embora não fossem educados segundo as máximas convenientes, assim eles deviam ser, assim eles foram. Na verdade, abrindo os olhos, a criança já era pai, um adulto em miniatura, que se vestia como tal e como tal era tratado.

Tocqueville que, na Democracia da América, está reiteradamente comparando os povos aristocráticos, como coisa do passado, com os povos democráticos, que é o estado mais ci-

vilizado do homem, resume assim a extensão das funções de um pai de família:

Entre os povos aristocráticos, a sociedade não conhece, na verdade, senão o pai. Só recebe os filhos pelas mãos do pai; governa-o, e ele os governa. Assim o pai não só possui um direito natural, tem também o direito político de comandar. É o autor e o sustentáculo da família, e é também o seu magistrado. (...) ...o pai não é apenas o chefe político da família; é o órgão da tradição, o intérprete do costume, o árbitro dos usos. É ouvido com deferência; só é abordado com respeito, e o amor a ele tributado é sempre mesclado de temor. (Tocqueville, 1977, pp. 447-448)

Mas, nas sociedades aristocráticas, continua Tocqueville, não havia civilização porque não havia agitação; tudo se reproduzia, geração após geração, sem que nada se transformasse; a riqueza estava aí contida em cada indivíduo isolado, independente e frágil, no entanto para que ela se manifestasse foi preciso destruir a aristocracia.

No regime das castas, as gerações se sucedem sem que os homens mudem de lugar; uns nada mais esperam e os outros nada esperam de melhor. A imaginação adormece em meio a este silêncio e a esta imobilidade universal, e a própria idéia de movimento deixa de se oferecer ao espírito humano. Quando as classes são abolidas e as condições se transformam quase iguais, todos os homens se agitam constantemente, mas cada um deles é isolado, independente e frágil. (Tocqueville, 1977, p. 492) (grifo nosso)

A substituição da lei da primogenitura pela lei da partilha igual mostra um efeito tão destruidor sobre a velha ordem social que qualquer esforço para conter seus efei-

tos, mesmo em parte, seria inútil, pois sua ação é ao mesmo tempo material e espiritual.

...no direito de primogenitura, os domínios territoriais passam, mais frequentemente, de geração em geração sem se dividir. Daí resulta que o espírito de família se materializa, de certo modo na terra. A família representa a terra, a terra representa a família; perpetua o seu nome, a sua origem, a sua glória, o seu poder, as suas virtudes. Faz-se monumento imperecível do passado e precioso penhor da existência futura.(...) a partilha igual, destrói a ligação íntima que existia entre o espírito de família e a conservação da terra; a terra deixa de representar a família, pois não podendo deixar de ser dividida ao fim de uma ou duas gerações, é evidente que deve diminuir ininterruptamente, acabando por desaparecer por completo. (...) Aí onde termina o espírito de família, o egoísmo individual surge na realidade dos seus pendores. (Tocqueville, 1977, p.46)

Nessa passagem, da família-tronco para a família nuclear moderna, opera-se uma verdadeira revolução no conceito de educação juntamente com o conceito de infância. Da educação comunitária que visava integrar os interesses e representações de linhagem, passa-se à educação progressiva visando desenvolver, na criança, todas as suas faculdades segundo as exigências de um individualismo que cresce sem cessar. O senhor e o magistrado dão lugar ao pai e os laços de obediência filial tornam-se dia a dia mais frouxos. Saindo da infância aparece o homem que começa a traçar sozinho seu próprio caminho.

Ao mesmo tempo em que os antigos laços se rom-

piam, as crianças se libertavam das faixas e cueiros, das roupas e sapatos apertados e a mãe tomava seu lugar, na amamentação do filho, afastando a antiga ama-de-leite. Essas idéias, sobre os exercícios e jogos ao ar livre, sobre a alimentação adequada e o desenvolvimento físico, base de um desenvolvimento intelectual e moral da criança, ocuparão páginas e páginas dos novos tratados sobre educação.

Esse homem isolado, independente e frágil é o homem "natural". É fraco porque seu poder não vai além de suas próprias forças físicas e, no entanto, a aristocracia se apresenta como forte e poderosa. Todo seu poder é uma farsa, pois sua força advém dos títulos e de todos os artifícios transformados em hábitos e costumes e que são meras convenções sociais. Mas, diz Paine, no seu panfleto, *Os Direitos do Homem*, publicado em 1791, quando esses artifícios caíram, o nobre artificial ficou nu e reduziu-se a um anão perante o nobre natural. Foi assim que a França *abatendo o anão, pôs o homem de pé*.

Ansiando por uma sociedade que devolvesse o homem ao seu lar natural, os franceses desprezaram todos esses artifícios que o separa do seu estado e devolveu-lhe o caráter.

Os patriotas franceses descobriram em boa hora que, na sociedade, a posição e o valor devem ter novo terreno. O antigo sumiu-se. Hoje, cabe-lhe assumir o terreno substancial do caráter, e não o quimérico, dos títulos; assim, levaram os títu-

los ao altar e queimaram-nos em sacrifício à razão. (Paine, 1964, p.83)

Paine (1737-1809), que viveu na Inglaterra, nos Estados Unidos, na França e participou ativamente das lutas pela independência dos Estados Unidos e da Revolução Francesa, não podia deixar de respirar as idéias e nem deixar de ser dominado pelas paixões políticas do seu século. Sem a paz de espírito de um Guizot ou de um Tocqueville para reconhecer, depois dos fatos acontecidos, a grandeza de uma época, a grandeza de um pai de família, não deixou, no entanto, de dizer verdades que nasciam do ardor de suas paixões, como a de que foi preciso destruir a aristocracia *para devolver os pais aos seus filhos e os filhos aos seus pais e restabelecer a justiça.*

Pela aristocrática lei da progeneritura, numa família de seis filhos, cinco ficam sem nada. A aristocracia nunca tem mais do que um filho (...). Os filhos que a aristocracia rejeita (todos menos o primeiro), não passam de órfãos que devem ser sustentados pelo público, mas com ônus muito maior. À custa do público, criam-se cargos e postos desnecessários nos governos e nas câortes. (Paine, 1964, p.38)

Verney, nesse trecho da sua obra, *O Verdadeiro Método de Estudar*, também encontrou, atrás do poder ilusório do fausto e dos títulos, o *anão*, o mais vil dos homens, e substituiu esse poder do fausto pelo poder do dinheiro, adquirido pelo virtuoso burguês com o suor de seu rosto.

Dispa dos seus vestimentos este Grande, separe as carruagens e criados e não po-

derá distingui-lo do homem mais ordinário do povo. Onde, sem fausto, tem perdido toda a nobreza. E se, neste estado, o transfere a outro país distante, não só não é nobre, mas é positivamente vil. Mas não o entendem assim muitos Grandes, pois estão persuadidos que a excelência é propriedade de sua natureza, que, com essa opinião, colocam-se na primeira esfera dos nobres; na segunda, põe os que tem cargos; na terceira, os que são insígnies pela virtude. Mas tudo é pelo contrário. Os homens insígnies é que são os verdadeiros nobres. Essa nobreza é natural, de quem ninguém o pode despojar. (Verney, 1949, v.3, p.269)

Esse novo homem não tem mais título, não tem mais a honra da ociosidade, não tem mais o sentimento de fidelidade à pessoa do senhor, não tem mais a coragem do guerreiro, mas tem *caráter*; tem a honra do trabalho, tem o sentimento do patriotismo, tem a *coragem* de enfrentar a fúria do oceano para chegar mais cedo ao porto; suportar sem queixas as misérias do deserto e a solidão mais cruel de todas as misérias; a coragem de tornar quase insensível à derrocada súbita de uma fortuna, penosamente adquirida, e fazer logo novos esforços para construir uma nova, porque este homem tem *paixão pela riqueza* e, para assegurar sua riqueza, tem *amor à ordem pública*.

Quando não mais existem riquezas hereditárias, privilégios de classes, prerrogativas de nascimento, e cada qual só tira a força de si mesmo, torna-se visível que é a inteligência que faz a principal diferença entre a fortuna dos homens. Tudo o que serve para fortificar, para estender, para ornar a inteligência, adquire logo um grande apreço. (Tocqueville, 1977, p.344)

A riqueza, produto do trabalho, tem no livre desenvolvimento das forças individuais o princípio básico da sociedade burguesa; as desigualdades sociais que antes eram explicadas pelos privilégios de classe são, agora, entendidas como naturais e determinadas pelas diferenças de **capacidades físicas, intelectuais e morais** de cada indivíduo. A essa nova forma de ser do homem, corresponde uma nova forma de educação. Em todo pensamento educacional há a preocupação com cada indivíduo e com seu desenvolvimento nesses três aspectos, o que vale dizer, a preocupação com o desenvolvimento integral do homem.

Para tratarmos dessa nova forma de ser da educação, naquilo que ela tem de essencial, sem nos perdermos em controvérsias, é necessário o entendimento do pensamento liberal tal como se organizou nos diferentes momentos históricos do desenvolvimento social e a partir de seus representantes mais expressivos. É o que veremos, em linhas gerais, a seguir.

Nas cabeças dos emancipadores políticos, do final do século XVII e século XVIII, o homem isolado, que surge quando todas as cadeias da antiga sociedade se rompem, não é um produto histórico, mas o ponto de partida da história posto pela natureza. Um ideal que teria existido anterior a qualquer forma de organização social, que se perdeu em meio ao artificialismo das instituições erigidas no passado e que, agora, delas se libertou, por obra e graça da burguesia. Desse ponto

de vista, que é o ponto de vista burguês, todas as formas de sociedade existentes, até então, são artificiais e imperfeitas quanto às suas instituições políticas e, por isso, produziram um homem diferente do que é, e toda história, até aqui, só serviu para deformá-lo e corrompê-lo, cabendo, portanto, à burguesia corrigir essas imperfeições, para dar início a uma verdadeira e nova história. O Estado e a Igreja estão na origem dessas imperfeições e são, portanto, o alvo da crítica da grande maioria dos emancipadores. Segue daí, o porquê da negação do Estado Feudal e da Igreja Católica, que é a religião do Estado, tem que passar pela discussão do **estado de natureza** do homem, que é o novo e, para os emancipadores, o verdadeiro fundamento da sociedade civil e conseqüentemente do Estado.

Ao recuarem a esse estado, que teria existido num passado muito remoto, apesar de suas controvérsias, os emancipadores políticos, no lugar de encontrarem o indivíduo dependente e fazendo parte de um conglomerado limitado, encontram o homem isolado e egoísta, tal como o burguês do século XVIII. Na verdade, encontram a si mesmos. Esse é o lado histórico do estado de natureza, limitado, apenas, pela consciência que se tem dele.

Na verdade, o homem burguês se representa a si mesmo como ser natural ou como a forma natural de ser do homem; o que lhe bastaria o substantivo **homem** sem o adjetivo **burguês**; porque, **ser burguês**, é a forma de ser do homem moder-

no e que, por ser moderno, é um ser histórico e não natural.

Portanto, o homem isolado, voltado para o seu próprio interesse, é o ponto de partida de todo o pensamento moderno, de onde se conclui que o homem egoísta, o burguês, está na origem de todos os contratos sociais do final do século XVII e século XVIII. Esse homem é natural. Aqui deveria encerrar-se toda e qualquer discussão, se não fosse uma operação difícil para a burguesia fazer a defesa de uma sociedade a partir de indivíduos egoístas. Portanto, ela terá que encontrar nesse ser egoísta um ser moral. Esse é o centro de todas as discussões e controvérsias.

O grande debate travado entre os contratualistas, em todo o processo de consolidação da sociedade burguesa, que tem por objetivo a emancipação da sociedade civil da política e a emergência de um Estado político ideal, traz, como objeto, essa dualidade do ser: o ser material, voltado para o interesse próprio; o ser moral, voltado para o interesse comum. O ser material é o burguês egoísta, tem existência real, é objeto de certeza imediata e sensível. O ser moral é o cidadão, não tem existência real, é uma abstração, um ideal, um artifício. Segue daí que toda a discussão gira em torno desse ser moral, porque o outro é natural, mas visa tão somente legitimar o homem egoísta e, conseqüentemente, a sociedade burguesa.

A questão se resume em encontrar, no próprio ho-

mem egoísta, um sentimento natural ou uma razão qualquer (exceção feita à razão feudal) que fundamente o processo de socialização e crie os liames necessários para que o homem egoísta, entregue a si mesmo, busque uma convivência harmônica, sem que seja preciso uma força estranha para conduzi-lo e, principalmente, que essa força não seja nem a Igreja e nem o Estado, porque essas são as marcas registradas da imperfeição das sociedades existentes no passado, contra as quais se está lutando.

Essa dualidade, entre o ser material e o ser moral, entre o interesse individual e o interesse comum, entre o homem real e ideal, entre a sociedade civil e o Estado, em uma palavra entre o privado e o público, é a chave para a compreensão tanto dos limites da emancipação política da burguesia, quanto das dificuldades do pensamento liberal, que vagueia do materialismo da sociedade burguesa ao idealismo do Estado, porque toma o indivíduo isolado, e não as classes, como fundamento da sociedade.

O pensamento liberal, produto desse debate entre contratualistas, tem Hobbes (1588-1679) como importante contraponto. Para o autor do *Leviatã*, os homens, no estado de natureza, apresentam uma tendência natural à desagregação, já que todos os seus atos não possuem outro objetivo senão o egoísmo. Daí porque a existência da sociedade é impossível sem a intervenção coercitiva do Estado, que é o ser moral. O Estado

deixa de ser uma decorrência natural da sociedade civil e passa a ser constituído para dar forma a ela e, para tal, os homens têm que renunciar a sua liberdade e tão somente obedecer ao soberano. Em oposição a Hobbes, o pensamento liberal, com exceção de Rousseau, concorda que existe no homem egoísta uma tendência natural e espontânea no sentido da construção de um tecido de relações recíprocas e estáveis, que conduz à felicidade e sem que, para isso, seja necessária uma força estranha. Nesse caso, os homens não renunciam à liberdade e o Estado tem muito pouco a fazer.

Separado da sociedade civil, ele desempenha o papel de vigiar os possíveis conflitos, internos e externos, que possam por obstáculos ao livre desenvolvimento do estado de natureza, que é o livre desenvolvimento das forças individuais, princípio da sociedade burguesa. Na verdade, ele é constituído para proteger a propriedade de possíveis invasores internos e externos.

Para manter esse Estado fraco, democrático, separado da sociedade civil e voltado para o interesse geral, ao mesmo tempo que permite o livre desenvolvimento do homem egoísta, o pensamento liberal se debate para dar, ao ser material, um ser moral. Esse ser moral, que, para uns, tem sua fonte na razão e, para outros, no coração, recebe denominações diferentes. Hume denomina de *benevolência* ou *simpatia*; Hutcheson, de *altruísmo*; Rousseau, de *piedade*; Locke, de *lei da ra-*

ção, e assim por diante. O importante é que, sendo racional ou não, essa moral não é exterior ao próprio homem, o que garante a autonomia da sociedade civil em relação ao Estado que dela decorre. Essa questão é fundamental para o pensamento liberal, e os discursos sofrem variações quanto à ênfase nesse ou naquele ser, em função de condições históricas determinadas. O desenvolvimento material da sociedade inglesa põe em evidência o burguês egoísta e, conseqüentemente, partindo dele se realiza a discussão sobre seu ser moral, para legitimá-lo; enquanto que, na sociedade francesa, a ausência de um tal desenvolvimento e a crescente oposição das classes fazem emergir uma situação revolucionária, que forjam a discussão sobre o homem moral ou político.

2. O SER MATERIAL E INGLÊS

O pensamento liberal inglês tem, a seu favor, a forma clássica de desenvolvimento material da sociedade burguesa, ao mesmo tempo que tem o Estado se constituindo no processo e como decorrência desse desenvolvimento. Tanto é que, na cabeça dos emancipadores, a questão do Estado secunda a questão fundamental, que é a legitimação da sociedade civil emancipada da política; ou seja, a defesa do progresso material que decorre do livre desenvolvimento das forças individuais. É também a defesa do ser egoísta, voltado para o seu

interesse próprio, que existe na sociedade civil como ser natural, apolítico, frente ao mundo do trabalho e sem que seja necessária a intervenção de uma força estranha a esse mundo, que se organiza por si mesmo. Mas, a esse ser egoísta, o liberalismo inglês, de orientação empirista, se esforça em dar-lhe um ser moral. Essa moral, objeto de especulações e controvérsias, é fundamental para o pensamento liberal inglês resolver, de uma vez para sempre, a questão da autonomia da sociedade civil.

Com Locke (1632-1704), o liberalismo inglês nasce como liberalismo de moldes rigorosamente burgueses, porque, para ele, o homem egoísta é o fundamento do Estado democrático, enquanto que, para Hobbes, o homem egoísta é o fundamento do Estado absoluto. Para se opor a Hobbes, Locke teve que sacrificar o seu próprio empirismo, dotando o homem egoísta de uma razão metafísica para estabelecer a relação entre direito positivo e direito natural. Com isso ele afirma, contra Hobbes, a autonomia da sociedade civil, mas não resolve as dificuldades de seu pensamento, quando, no **Ensaio Acerca Do Entendimento Humano** (1690), diz que o conhecimento individual é resultado da experiência sensível e, no **Tratado Sobre O Governo Civil** (1690), que no estado de natureza, as ações humanas são regidas pela lei da razão. Sacrifica, também, seu liberalismo ao impor ao Estado as desigualdades que se originam das limitações físicas; ou seja, o Estado poderá resolver a desordem que decorre da possibilidade do homem apossar-se da proprieda-

de do outro através do assalto, mas não resolve a possibilidade da desordem que decorre dos limites da natureza física, onde têm origem as desigualdades. Os excluídos seriam aqueles que possuem menor capacidade de conquistar uma propriedade pelo trabalho e que, por isso mesmo, não têm capacidade para governar. O Estado que existe para defender a propriedade governa a todos igualmente, mas só os proprietários têm capacidade para governar.

Um outro momento importante do liberalismo inglês, no sentido da emancipação da sociedade civil da política, é Hume (1711-1776). Na sua obra, **Ensaaios Morais e Políticos** (1741), consagra a autonomia moral nos aspectos público e privado; moral essa que tem como fundamento o sentimento instintivo de benevolência, distinto do egoísmo, mas que passa pela reflexão, onde a liberdade é limitada pela idéia de conservação do próprio egoísmo.

A propensão do egoísta é limitada pela reflexão e pela experiência, graças às quais fica conhecendo os efeitos perniciosos da liberdade e a total dissolução da sociedade que dela forçosamente decorrerá. (Hume, 1984, p.235)

Portanto, da moral instintiva, como: o amor pelas crianças, a gratidão para com os benfeitores e a piedade para com os infelizes, que não obriga ninguém, mas do qual a sociedade se beneficia, passa-se ao dever moral adquirido que obriga todos à obediência e sem o qual a sociedade não poderia

subsistir. Essa moral nasce dos interesses gerais da sociedade, no sentido do que é útil ao privado e ao público. Dessa forma, Hume resolve a dificuldade de Locke, conquistando a autonomia da sociedade civil via empirismo, ou seja, substitui a razão metafísica de Locke pela razão prática.

Sessenta anos após a Revolução Gloriosa, a Inglaterra, que já havia encontrado a sua própria forma de constituição de governo, tem o Estado como questão ultrapassada. Isso permite a Hume se opor a qualquer teoria que implique em sublevação da ordem e, portanto, criticar o fundamento do Governo, de Locke, que levaria a sociedade à desordem sempre que o contrato primitivo não fosse estabelecido. De nada adianta, diz ele, fixar-se no princípio do consentimento popular, que, sem dúvida, é o melhor e mais sagrado de todos os fundamentos do Governo, se nunca se verificou, em toda sua plenitude, em tempo e lugar nenhum. Com exceção feita ao governo despótico, para Hume, pouco importa saber qual a origem do Governo, desde que ele se assente inteiramente nos interesses da sociedade. A resistência só é permitida em último caso quando... *o povo se encontra em perigo de sofrer violência e tirania.* (Id., p.244). Na Inglaterra, nem o povo se encontra em perigo e nem o Governo interfere nos interesses da sociedade, cuja riqueza se estende cada vez mais.

A história dessa ilha mostra de maneira evidente que durante dois séculos os privilégios do povo têm aumentado, constantemente, devido a divisão das terras da

igreja, a alienação das propriedades dos barões, ao progresso do comércio. (Hume, 1984,p.244)

Em 1726, Hutcheson, de quem Smith foi discípulo, já havia explicitado a dificuldade, que em Hume está implícita, que é o dualismo existente na estrutura psicológica do homem e que orienta todas as suas ações: o **altruismo** e o **egoísmo**. A identificação do altruismo, como fonte dos juízos morais, teria sido uma operação impossível para o empirismo, pois assim o egoísmo apareceria privado da virtude necessária à construção do viver social. Por outro lado, Mandeville, médico holandês que clinicava na Inglaterra, havia dito, na sua obra, **A Fábula das Abelhas** (1723), que sem os vícios privados ou a busca egoísta do interesse particular dos indivíduos, a vida estancaria, o que significa dizer que, do ponto de vista material, a própria civilização nada mais é que o fruto do egoísmo.

O conflito entre essa dualidade parece se resolver, nos limites materiais do século XVIII, com a **mão invisível** de Smith (1723-1790), que transforma os **vícios privados** em **virtudes públicas**. Diz ele que, quando um indivíduo se esforça para conseguir a maior vantagem pessoal na troca, esse indivíduo vai além de sua própria vontade, de tal sorte que seja máxima a disponibilidade de bens para todos. Para que isso ocorra, Smith impõe uma só condição, que ninguém, na busca de seu próprio interesse, impeça aos demais a obtenção dos seus,

principalmente quando esse impedimento se faz por privilégios institucionais, como são as leis protecionistas dos monopólios comerciais e industriais. Removidos esses obstáculos, com o Estado exercendo sua função de garantir as condições necessárias ao exercício ordenado da produção, da troca e do consumo, a *Riqueza das Nações* (1776) é a explicação sistemática do livre desenvolvimento das forças individuais no terreno econômico. Assim, Smith conquista a autonomia da sociedade civil pelo econômico, que o caminho da autonomia moral, requerida por Hume, parecia querer complicar, e o liberalismo burguês de Locke é confirmado, ainda que a partir de uma fundamentação diversa de princípio. Smith tem, a seu favor, não mais uma sociedade mercantil, mas em vias de industrialização. A difusão da indústria, nas cidades, transformava a totalidade da vida econômica do país, aumentando o trabalho assalariado em relação ao trabalho independente e absorvendo os excluídos.

Ao afirmar que o ser material é inglês, não fizemos senão mostrar que, no pensamento liberal inglês, o homem é por natureza um ser egoísta e, justamente, por ser egoísta responde pela riqueza produzida, mas que ele, além de possuir uma tendência natural à socialização, seja por uma moral abstrata ou por uma moral utilitária, é também capaz de se aperfeiçoar, indefinidamente, sem, no entanto, abandonar sua natureza egoísta. Em resumo: os conhecimentos úteis, acumulados pela experiência e sistematizados pela razão, iluminam, através da instrução, as ações das novas gerações. Eis um princí-

pio educativo.

3. O SER MORAL E FRANCÊS

Enquanto na Inglaterra se trata de legitimar o desenvolvimento material da sociedade burguesa, que flui naturalmente, removendo, por si só, os obstáculos que se interpõem no seu caminho e, por isso, o pensamento liberal se preocupa apenas em dotar o homem egoísta de uma moral, no sentido de afirmar a autonomia da sociedade civil, na França, a questão se põe de forma diferente porque é o Estado, com todas as suas velhas instituições feudais, que precisa ser removido para dar vasão ao desenvolvimento da natureza egoísta dos homens e das coisas. Foi preciso uma unidade de espírito para o cumprimento dessa grande tarefa e o espírito francês conseguiu, de um só golpe, realizar essa façanha que é mudar a natureza das coisas. Michelet fala da Festa das Federações, ocorrida um ano após a Revolução, lembrando o momento em que esses entraves foram removidos.

Fora preciso todo um mundo de invenções contra a natureza para impedir os homens de se aproximar. Alfândegas internas, pedágios incontáveis nas estradas e nos rios, diversidade infinita de leis e regulamentos, pesos, medidas e moedas, rivalidades de cidades, regiões, corporações, cuidadosamente mantidas...Uma ma-

nhã, esses obstáculos caem, essas velhas muralhas se abaixam (...). Os rios, por exemplo, que, sob o Antigo Regime, pouco mais eram do que obstáculos (vinte e oito pedágios só no Loire para dar um exemplo!), voltaram a ser o que a natureza quer que sejam, o elo do gênero humano. (Michelet, 1988, pp.401-402)

Só o esforço de um povo unido em um único espírito é capaz de empreender uma tal ação revolucionária. O canto da *Marseilheise* continha esse espírito patriótico², que ecoou pelos quatro cantos do mundo e reduziu, como disse nosso amante da fraternidade, a revolução inglesa a um pequeno problema doméstico.

...a Inglaterra, a despeito de seu ódio, sorria para nossa Revolução. De maneira nenhuma suspeitava de seu alcance; nesse grande movimento francês e europeu que não é menos que o advento do direito eterno, ela acreditava ver uma imitação de sua pequena revolução insular e egoísta do século XVII. (Michelet, 1988, p.202)

Michelet nem de longe parece suspeitar que o *advento do direito eterno* é só o lado ideal da verdadeira revolução que é material e que, justamente por ser material é egoísta, e não fraterna; é mundial e não insular. A Revolução Francesa é só o momento da liberação de todas as forças huma-

² As idóias não são revolucionárias, lembra Tocqueville, senão quando alterações nas condições, usos e costumes já tenham ocorrido e preparado o espírito a se deixar penetrar por elas. Mesmo assim, diz Ortigão, esses movimentos populares nunca serão espontâneos como querem os historiadores. Outras condições imediatas são necessárias como: a força, o sentimento e a razão. *Não há revolução que vingue quando nela não concorrem esses tres agentes a por de acordo para o mesmo fim: (...) a bandeira de batalha, o hino de guerra e o bastão de comando.* (ver Obras Completas de Romalho Ortigão, A Holanda, vol.1, p.12)

nas, para abrir as portas por onde entrará em cena o burguês egoísta, que explorará a pátria em busca de lucro.

Dessa união dos espíritos, nasce o cidadão; homem público e virtuoso o suficiente para se impor sacrifícios e morrer, se for preciso, em honra da pátria. Pode parecer estranho que um tal sentimento possa existir nos tempos modernos, quando não há mais pátria e nem interesse geral, tão só porque a mercadoria não tem pátria e seu interesse é o lucro individual. Na verdade, esse cidadão revolucionário, do século XVIII, não tem conteúdo próprio, por isso toma-o emprestado dos gregos e romanos, não mais para conquistar povos inimigos, mas para conquistar mercado para o burguês egoísta, submetendo-se aos seus desígnios. Tanto ele não existe, que os filósofos do iluminismo o tem procurado, em vão, na França pré-revolucionária e, por isso, têm exaltado suas qualidades morais. Daí porque se discute tanto, neste século, a moral, o espírito, a virtude, a justiça, o caráter, mas não no sentido de uma moral que liga indivíduos egoístas e que segue uma orientação empirista com vistas à autonomia da sociedade civil de molde inglês. Trata-se de encontrar uma moral que reduza o mundo humano das relações ao próprio homem e que o homem aí apareça como um ser abstrato, ideal, que se eleva acima de qualquer interesse privado. Essa moral, que não existe no estado de natureza, mas que os filósofos franceses do iluminismo, tal como os ingleses, acreditavam no seu desenvolvimento pela razão prática, essa faculdade que se desenvolve com a experiência,

não parece existir.

Na verdade, trata-se, na França do século XVIII, de encontrar a outra face do homem moderno; a face do homem político, voltado unicamente para o interesse público. Dividida entre classes que se opõem pelos seus interesses e sem qualquer possibilidade de conciliação, a sociedade francesa fragmentada caminha para uma luta de vida ou morte. Tocqueville encontrou, num relatório secreto de Turgot ao rei, não a sociedade francesa, mas um aglomerado de indivíduos visando cada um seu próprio interesse e, logo depois, considerou muito difícil qualquer empreendimento para aproximar concidadãos durante séculos vivendo como estranhos ou inimigos e ensinar-lhes a conduzir em comum seus próprios negócios.

...Turgot diz com tristeza: "A nação é uma sociedade composta por diversas ordens mal unidas e de um povo cujos membros só têm poucos laços entre eles e onde, portanto, ninguém se preocupa com assuntos que não os tocam diretamente e não há, em nenhum lugar, interesses comuns. As aldeias e as cidades não têm mais relações mútuas que as circunscrições. Não podem entender-se para realizar obras públicas que lhes são necessárias. Nessa perpétua guerra de pretensões e empreendimentos, Vossa Majestade é obrigada a tudo decidir vós própria ou através de vossos mandatários. Estão à espera de vossas ordens especiais para contribuírem ao bem público, respeitarem os direitos de outrem e às vezes até de si próprio. (Tocqueville, 1989, p.122)

Esse estado de coisas revela a ausência do espírito público e, conseqüentemente, a falta de virtudes no homem

político. Homem que, visando o bem comum, torna o interesse individual, senão nulo, pelo menos nos limites de suas necessidades. Esse homem não existe, mas é dele que a França precisa. É esse homem que os filósofos franceses procuram, tal como Diógenes³, e não o encontram. Voltaire, no seu *Tratado de Metafísica*, diz não tê-lo encontrado.

...desde cedo os homens se distinguiram em duas classes: a primeira, dos homens divinos que sacrificam seu amor próprio ao bem público; a segunda, dos miseráveis que só amam a si mesmos. Todo homem quis e ainda quer pertencer à primeira classe, embora, no fundo do coração, todo mundo seja da segunda. (Voltaire, 1984.p.83)

Também Helvétius, na sua obra *Do Espírito*, que trata da moral comum dos homens de todas as nações e que só pode ter, em todos os governos, apenas o bem público por objetivo, diz não tê-lo encontrado, a não ser como espécie rara em extinção.

As ações pessoalmente úteis a esses homens virtuosos são as ações justas, conformes ao interesse geral ou pelo menos, não lhes são contrárias. Esses homens existem em pequeno número que deles faço menção apenas pela honra da humanidade. A classe mais numerosa, a que pertence quase todo o gênero humano, é aquela em que os homens, atentos unicamente a seus interesses nunca lançaram os seus olhares sobre o interesse geral. (Helvétius, 1988, p.167)

3 Diógenes (413-423 AC) passeava, em pleno dia, pelas ruas de Atenas, com uma lanterna na mão, respondendo, cinicamente, para quem o interrogasse: *Procuro um homem!*

Enquanto os iluministas franceses acreditam, seguindo o pensamento dos filósofos ingleses, que essa moral do homem político se adquire pela razão prática, capacidade que o homem egoísta tem de se aperfeiçoar constantemente, Rousseau, ao formular essa questão, marca a diferença entre ele e seus contemporâneos, dizendo:

A instituição pública não existe mais e não pode mais existir, porque não há mais pátria não pode haver cidadão. Estas duas palavras: pátria e cidadão devem ser riscadas das línguas modernas. (Rousseau, 1968,p.14) (grifo do autor)

Para Rousseau, a inexistência do homem político decorre da inexistência de instituições públicas; portanto, não há como interferir no homem sem interferir nas instituições, como querem os racionalistas da perfectibilidade humana, seus contemporâneos. Estes acreditam que a moral tem sua origem na razão e que basta ensinar ao homem a máxima: *Faça a outrem o que desejas que façam a ti*, para que o interesse privado dê lugar ao interesse público. Para Rousseau, o homem não precisa dessas opiniões, ou desses preconceitos que têm origem na razão, se no seu coração está gravada a máxima: *Alcança o teu bem com o menor mal possível aos outros*. A primeira pertence ao estado civil, nasce da razão e engendra o amor próprio, que é o mal da época; a segunda pertence ao estado de natureza, vem do coração e controla o amor próprio visando conservar a espécie.

Na busca desse homem político, voltado para o interesse geral, Rousseau começa por inverter o estado de natureza, ao discordar dos filósofos que dizem que o homem naquele estado é egoísta, tal como se apresenta na sociedade civil. Daí porque dão ao homem, no estado de natureza, qualidades do homem civil. Na verdade, acrescenta, nenhum filósofo, ao tratar do estado de natureza, conseguiu chegar até lá, pois foram sufocados pelas cinzas que o processo de civilização depositou sobre o ser natural. Assim, considerando como natural o homem egoísta, tal como existe, passam a se preocupar apenas com a sociedade em geral, com o Estado, quando este se encontra ameaçado, como neste momento, e depois dormem tranqüilos.

Nada além dos perigos da sociedade inteira atrapalha o sono tranqüilo do filósofo e o arranca de seu leito. Podem impune-mente degolar um seu semelhante sob sua janela, ele só terá que levar as mãos às orelhas. (Rousseau, 1988, v.2, p.58)

É a oportunidade que Rousseau não perde de denunciar o paradoxo dos iluministas que, mesmo defendendo o princípio da soberania popular, se ligam aos déspotas esclarecidos sem se importarem com o que acontece com o verdadeiro soberano sob sua janela. Essa contradição, existente nas sociedades modernas entre o público e o privado, incomoda muito mais Rousseau do que a seus contemporâneos; por isso diz que o **Conheça-te a ti mesmo**, de Sócrates, não é uma questão resolvida, como afirmam os filósofos das luzes, mas que ele pretende resolver sem abandonar o verdadeiro soberano.

Começa dizendo que o estado de natureza é contrário ao estado social e, assim, marca a sua diferença com os iluministas, que acreditam existir, no estado de natureza, uma tendência espontânea à socialização. Tanto não é verdade, diz Rousseau, que a passagem do estado de natureza para o estado civil se fez às custas de um longo processo, tão só porque o homem não apresentava nenhum desejo de abandonar aquele estado. Foram necessários impulsos exteriores para sentir a necessidade de se relacionar com os seus semelhantes. Na medida em que as limitações físicas se impunham, o homem criava instrumentos, e razões circunstanciais forçaram-no a relacionar-se com os outros, até que, de necessidade em necessidade, ele foi se agrupando cada vez mais e desenvolvendo todas as suas faculdades, que juntamente com o desenvolvimento das artes e da divisão do trabalho, vão se produzindo as desigualdades e os vícios que delas decorrem. Chega-se no momento da instituição da propriedade pela posse, não pelo trabalho, dando origem à sociedade civil e fixando, definitivamente, as desigualdades. Segue-lhe um estado de guerra permanente até que os mais fortes e poderosos puderam impor um projeto de associação favorável a eles mesmos, enquanto os demais, acreditando serem beneficiados, logo consentiram. Assim disseram os fortes e poderosos:

...em lugar de voltar nossas forças contra nós mesmos reunamo-nos num poder supremo que nos governe segundo sábias leis, que protejam e defendam todos os membros da associação, expulsem os inimigos comuns e nos mantenham em concórdia

eterna. (Rousseau, 1988, v. 2, p. 73)

Foi assim que, segundo Rousseau, *todos correram para os seus grilhões*. Essa é a origem de todas as sociedades políticas. Após esse "pacto", instituiu-se o governo e algumas convenções gerais que iam sendo remediadas à medida em que os inconvenientes se apresentavam. Essas instituições, cujo princípio era verdadeiro, mas sua aplicação falsa, permaneceram sempre imperfeitas, sem poderem corrigir os vícios de sua imperfeição. Esse é o estado atual da França e de toda a Europa.

A legislação da Polônia foi feita sucessivamente de peças e pedaços, como todas as da Europa. À medida que se via um abuso, fazia-se uma lei para remediá-lo. Dessa lei nasciam outros abusos, que era preciso novamente corrigir. Essa maneira de operar não tem fim e leva ao mais terrível de todos os abusos, que é o de enfraquecer todas as leis à força de multiplicá-las. (Rousseau, 1982, p. 45)

Aos remendos, os homens chegaram até o presente, aprofundando e legitimando, cada vez mais, as desigualdades. O Estado francês, do século XVIII, representa, para Rousseau, a forma mais imperfeita de governo, que é o governo despótico e que legitima o mais alto grau de desigualdade.

Nesse estágio, o mais afastado do estado de natureza, o homem não reconhece mais sua própria natureza. A espécie se perdeu a tal ponto que *um homem abandonado a si mesmo, desde o nascimento, entre os demais seria o mais desfigurado de todos* (Rousseau, 1968, p. 9). Assim ele permanecerá, diz Rous-

seau, a não ser que *novas revoluções dissolvam completamente o governo ou o aproximem de instituições legítimas* (Rousseau, 1988,v2,p.81). Esse tempo está próximo e a ação revolucionária é legítima e relativamente simples porque, observa Rousseau, se o Estado despótico é o que mais se afasta do estado de natureza, é, também, o que mais dele se aproxima, já que basta cortar uma única cabeça sem que este ato seja um crime.

O déspota só é senhor enquanto é o mais forte e, assim que se pode expulsá-lo, absolutamente lhe cabe reclamar contra a violência. A rebelião que finalmente degola ou destrona um sultão é um ato tão jurídico quanto aquele pelos quais ele, na véspera, dispunha das vidas e dos bens de seus súditos. Só a força o mantinha, só a força o derruba. (1988,v.2,p.84)

Rousseau não se contenta em só destruir, pela crítica, todas as sociedades, e principalmente a francesa, que destrói de alto a baixo, como, ainda, critica seus contemporâneos de só fazerem isso.

Observarei que desde sempre todos se opõem ao estabelecido sem que ninguém pense em propor algo melhor. A literatura e o saber de nosso século tendem mais a destruir que a edificar. (1986,pp.5-6)

No Discurso sobre as Desigualdades, ele chama a atenção de todos os homens para dizer: *...eis tua história como acreditei tê-la lido não nos livros de teus semelhantes, que são mentirosos, mas na natureza que jamais mente* (1988, v.2,p.41). Nessa história Rousseau pretendeu imaginar como seria o homem antes da passagem para a vida em sociedade e dis-

tingüir, a partir daí, o que é natural do que é artificial. Isso não quer dizer que Rousseau propõe uma volta ao estado primitivo; pelo contrário, naquele estado, diz ele: *a espécie já era velha e o homem continuava sempre criança* (1988,p.61). O que ele faz é transformar a vida em sociedade em pura convenção e, com isso, desnatura a sociedade civil que o liberalismo inglês e seus contemporâneos franceses naturalizam, ao fazê-la coincidir com a natureza egoísta do homem e fazendo do homem egoísta o fundamento do Estado democrático. Rousseau mantém, no entanto, a mesma concepção liberal de indivíduo separado da comunidade, com a diferença de que esse indivíduo não é egoísta e sim dotado do sentimento de piedade, que antecede e fundamenta a razão. Mesmo porque para ele seria inconcebível uma democracia fundamentada no egoísmo e propõe para a regeneração do homem o Contrato Social. Nele o homem conserva sua individualidade pelo desenvolvimento de seus méritos pessoais ao mesmo tempo que transforma o sentimento natural, que é o amor a si mesmo, em amor ao próximo. Na verdade, Rousseau diz que o homem não passa de um estado ao outro sem que ocorra uma mudança muito notável na sua natureza. Ele que levava em consideração apenas a sua pessoa, *...vê-se forçado a agir em outros princípios e a consultar a razão antes de ouvir suas inclinações* (1988,v.1,p.36). Essa mudança não é difícil e nem profunda quando se tem boas instituições públicas, mas no estado atual das sociedades, é quase impossível sem uma revolução nas instituições.

Nessa passagem de um estado para o outro, o homem mais ganha do que perde, perde sua liberdade natural em troca de sua liberdade civil. A natural é individual e limitada pela sua própria força, a civil é moral, limitada pela **Vontade Geral**. Assim, todo homem é ao mesmo tempo súdito e soberano; soberano, quando ele aliena sua individualidade à vontade geral e súdito quando se subordina ao soberano (vontade geral). Este é o único jugo legítimo que a natureza social do contrato estabelece, que é, em outras palavras, obedecer a si mesmo. Fora disso qualquer subordinação é ilegítima; seja em relação ao governo que, segundo o contrato, é apenas funcionário do soberano, seja em relação às opiniões. Na verdade, foi essa a forma que os homens procuraram para sair do estado de natureza, mas que, por falta de experiência e de uma filosofia (com certeza a de Rousseau), passaram por outros caminhos até chegar a uma tal condição de vida, pior do que aquela da qual saíram. No entanto, se tudo for restabelecido, o homem deixará de ser esse animal limitado e estúpido e se transformará num homem. Quando há instituições verdadeiramente públicas, *...suas faculdades se exercem e se desenvolvem, suas idéias se alargam, seus sentimentos se enobrecem, toda sua alma se eleva.* (1968,p.36)

As boas instituições sociais são as que mais bem sabem desnaturar o homem, tirar-lhe sua existência absoluta para dar-lhe outra relativa e colocar o eu na unidade do comum, de modo que cada particular não acredite mais ser um, que se sinta uma parte da unidade, e não seja mais sensível senão no todo. (Rousseau, 1968,d.idid, p.13)

A República de Rousseau é o Estado regido por uma legislação perfeita, na qual a vontade particular ou individual é nula e o homem público é aquele que subverteu a ordem natural. Um magistrado, por exemplo, possui três vontades essencialmente diversas: a individual, a da função que ocupa no governo e a do soberano. Na ordem natural, a primeira é a mais forte e a do soberano, a mais fraca. Tal gradação, diz ele, *...opõe-se inteiramente à exigida pela ordem social.* (1988,v1,p.80)

Apesar da utopia das pequenas repúblicas, que o próprio Rousseau chega a reconhecer no contexto de sua época, Marx chama a atenção sobre Rousseau como aquele que descreveu corretamente a abstração do homem político, homem este que os filósofos procuram em vão. Na verdade, ele não pode ser encontrado nas ruas, no comércio, na indústria, porque não tem existência real, concreta e sensível.⁴ Ele tem que ser forjado, tal como faz Rousseau, que o despe de todo o seu egoísmo, que é o mundo de suas relações, o mundo do trabalho, para apresentá-lo como ser abstrato moral, ou seja, aquele que sa-

4 Rousseau não esconde seu desprezo pela vida na cidade onde o desenvolvimento da indústria e do comércio punha na ordem do dia o burguês egoísta; esse homem cosmopolita e sem pátria. Desprezava ainda aqueles que, favorecidos pelo título ou pela riqueza, disputavam os mais altos postos da estrutura hierárquica da sociedade civil e do governo. Por isso, não só passou quase toda a sua vida no campo, como escolheu o campo para a educação do Emílio. Seja porque no campo encontrava-se mais próximo do homem que procurava ou mais distante do homem depravado da cidade. Isso fez com que recebesse violentas críticas de seus contemporâneos. (Ver, *As Confissões*)

crifica todos os seus interesses, em função do interesse geral, e que é capaz de dispor de sua própria vida⁵, quando as circunstâncias exigirem.

A utopia das pequenas repúblicas é o espectro que renasce na cabeça do homem moderno, não para parodiar o passado, como diz Marx, mas para elevar o espírito da nova tarefa a cumprir. Rousseau tem consciência que o cidadão, tal como existia na antigüidade, não pode mais existir, porque nas sociedades antigas só a existência das classes permitia uma tal ordenação, enquanto uma classe se ocupava do trabalho (vida privada), a outra era liberada para a política (vida pública). Nas sociedades modernas e no pensamento de Rousseau, isso não pode mais acontecer, pois sendo os homens livres e iguais e não podendo prescindir do trabalho, cada indivíduo tem que ser ao mesmo tempo homem e cidadão. Segue daí, porque, para Rousseau, o homem moderno tem que se satisfazer com pouco, caso contrário o homem político deixa de existir ou existe como farsa nas sociedades modernas. Essa é a forma que encontrou para resolver a contradição entre público e privado, num estágio de desenvolvimento da sociedade burguesa em que as diferenças entre ricos e pobres deixam já entrever as classes mo-

5 Rousseau oferece vários exemplos de cidadão ou cidadã, tirados da antigüidade clássica, como este: *Uma mulher de esparta tinha cinco filhos no exército e aguardava notícias da batalha. Chega um hilota; ela pede-lhe trêmula informações: - Vossos cinco filhos morreram. - Vil escravo, perguntei-te isso?. - Alcançamos a vitória!. A mãe corre ao templo e rende graças aos deuses. Eis a cidadã.* (Emílio, p.13)

dernas. Mas, não é isso que preocupa Rousseau, e sim como ser homem político, como possuir suas virtudes públicas nessa sociedade do egoísmo.

Na verdade, esse homem só pode existir, nas sociedades modernas, como um estado de espírito e em circunstâncias especiais, seja para instituir a pátria burguesa ou salvá-la. Em outras palavras, o cidadão moderno só pode existir como ideologia revolucionária ou contra-revolucionária. Nesse momento da França revolucionária, nasce o cidadão moderno para transformar os privilégios da nobreza egoísta em direitos do burguês egoísta. A partir de 1848, passa-se a defender esses direitos, como direitos eternos.

Concretamente, na noite de 04 de agosto de 1789, esse estranho fato acontece. Sob forte pressão popular, a Assembleia Nacional examinava a **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**, que proclama a legitimidade do homem egoísta, quando os representantes da classe feudal, aí presentes, abrem mão de alguns antigos privilégios para depositá-los, como diz Marx, *no altar da pátria burguesa*. Michelet fala desse momento sublime:

Era 04 de agosto, às oito horas da noite, hora solene em que a feudalidade, ao término de um reinado de mil anos, abdica, abjura, amaldiçoa-se (...). Jamais o caráter francês eclodiu de uma maneira mais tocante (...). Esses homens que punham tanto tempo, tanta gravidade em discutir a Declaração dos Direitos, em contar, pensar as sílabas; a partir do momento em

que se apelou ao seu interesse, responderam sem hesitação; calcaram o dinheiro aos pés, mesmo os direitos honoríficos que amavam mais que o dinheiro...Grande exemplo que a nobreza agonizante legou à nossa aristocracia burguesa!. (Michelet, 1989, pp.217-218)

Exemplo realmente grande se essa nossa aristocracia burguesa abrisse mão de sua propriedade, quando chegasse sua hora, em benefício da humanidade, mas o segredo de sua "eternidade" está contido neste mesmo ato, através do qual uma classe passa à outra, em nome da pátria e do povo, seu reinado de privilégios, agora sob a forma de direitos.

Observa-se que a mesma razão que apresenta a nova associação como um meio de proteger a vida e a propriedade do burguês egoísta, apresenta-a, logo em seguida, como um fim em si mesma. Ela contém, portanto, o papel revolucionário e contra-revolucionário do cidadão moderno. Isso se observa em Rousseau. A mesma cabeça que institui a associação como um meio, para defender os indivíduos e suas propriedades, a coloca como um fim em si mesma. Vejamos.

Encontrar uma força de associação que defenda e proteja as pessoas e os bens de todos os associados com toda a força comum, e pela qual cada um unindo-se a todos só obedece contudo a si mesmo, permanecendo assim tão livre quanto antes. (Depois acrescenta). O tratado social tem como fim a conservação dos contratantes. Quem deseja os fins, também deseja os meios, e tais meios são inseparáveis de alguns riscos e, até, de algumas perdas. Quem deseja conservar sua vida às custas dos outros também deve dá-la (...) quando

o príncipe lhe diz: " É útil ao Estado que morras", deves morrer. (Rousseau, 1988, v1, pp.32 e 52)

Se há contradição, ela se põe nos limites da própria emancipação política burguesa, que trata de romper com os limites do Estado feudal para a emancipação do homem egoísta, mas não trata da emancipação humana. Essa contradição está presente na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, tão só porque ela contém a dualidade **homem e cidadão**.

Os direitos inalienáveis do homem (liberdade, igualdade, propriedade, segurança) são direitos naturais do burguês egoísta e, para a defesa desses direitos, o contrato social foi pensado como meio, mas quando a associação sente-se ameaçada, ameaçando o homem egoísta, o cidadão, esse ser genérico, abstrato, ideal, é convocado para defendê-la como um fim em si mesmo.

Esse cidadão tão venerado, esse patriota tão decantado em prosa e verso, é sempre convocado a se apresentar como soldado submisso ao burguês egoísta. Primeiro, se apresenta para fundar a associação como meio de garantir os direitos do homem egoísta e depois exige-se-lhe mais sacrifícios para defender a associação contra os inimigos internos e externos que ameaçam esses direitos.

Rousseau foi, sem dúvida, o mais contraditório

dos filósofos do século XVIII. Perseguido pela Igreja e pelo Estado, criticado pelos filósofos, seus contemporâneos, afastou-se deles e, completamente só, continuou defendendo suas idéias até o fim de seus dias.

Foi, e continua sendo, o autor cujo pensamento recebeu as mais diferentes análises e interpretações dos mais diferentes partidos, mas permanece ainda sem partido, pois não há acordo de interpretação no interior de nenhum deles.

Não pretendemos refutar ou debater tais interpretações, mesmo porque nosso objeto de estudo não é Rousseau. Faremos menção apenas ao mais ilustre de seus críticos. Primeiro, porque sua crítica se põe antes da eclosão das lutas de classes entre burguesia e proletariado e, segundo, porque a partir daí as críticas terão que passar evidentemente pelo vazo dos partidos políticos. Trata-se de Benjamin Constant (1767-1830), o pensador mais expressivo do período da Restauração e brilhantemente definido por Marcel Gauchet, "a ilusão lúcida do liberalismo".

A principal crítica que Constant faz a Rousseau, no seu brilhante discurso pronunciado em 1819, sobre *De la liberté des anciens comparée a celle des modernes*, é a de ter transportado, para os tempos modernos, as liberdades políticas que pertenciam aos antigos e que os períodos negros da Revolução Francesa foram conduzidos por homens embebidos dessas

idéias e, principalmente, das idéias de seu sucessor o abade de Mably. Essa crítica tenaz a Rousseau tem como fundamento a diferença que Constant estabelece, com precisão, entre a liberdade dos antigos e a liberdade dos modernos, diz ele:

O objetivo dos antigos era a divisão do poder social entre todos os cidadãos de uma mesma pátria. Era isso que eles denominaram liberdade. O objetivo dos modernos é a segurança das posses privadas; e denominam liberdade as garantias acordadas pelas instituições a essas posses. (Constant, 1980, p.502)

Comparando a liberdade dos antigos com a dos modernos, Constant mostra que se operou uma completa inversão nas atividades humanas. Lá, a vida pública era tudo; a vida privada, nada; agora, a vida privada é tudo; a vida pública, nada. A vida pública está subordinada à vida privada. Nessa relação, nenhum sacrifício deve ser imposto ao burguês egoísta.

A independência individual é a primeira das necessidades modernas. Conseqüentemente, nunca se deve sacrificá-la para estabelecer a liberdade política.(...) A liberdade individual, repito-o, eis a verdadeira liberdade moderna. A liberdade política é sua caução; a liberdade política é conseqüência indispensável. (Constant, 1980, pp.506 e 509)

O político está subordinado ao econômico; o cidadão ao homem egoísta. Esse é, em resumo, o pensamento de Constant. O soberano de Rousseau é um contra-senso, pois o indivíduo não pode estar sujeito ao corpo coletivo. Se há soberano, nas sociedades modernas, esse soberano é o burguês egoísta; o

outro, o é na aparência e só se manifesta em épocas fixas e raras; ou seja, a sua soberania é uma farsa.

Assim, nos antigos, o indivíduo, soberano quase habitualmente nos negócios públicos, é escravo em quase todas as suas relações privadas. (...) Nos modernos, ao contrário, o indivíduo, independente na vida privada, não é, mesmo nos Estados mais livres, soberano senão na aparência. Sua soberanidade é restrita, quase sempre suspensa; e se em épocas fixas, mas raras, durante as quais é ainda cercado de precauções e de entraves, exerce essa soberanidade, não é jamais senão para abdicá-la. (Constant, 1980, p.496)

Mas, considerando os resultados da Revolução, Constant passa de crítico a admirador de Rousseau; afinal, foi lendo belas páginas da antigüidade, lembrando belas ações de grandes homens, sentindo sua força, sua energia, sua coragem e querendo imitar tudo isso que se lutou tão bravamente contra o governo despótico do Estado feudal. O erro teórico se converte em prática revolucionária, pois o espírito revolucionário, bem ou mal, surgiu da ressurreição dos mortos.

O objetivo de nossos reformadores foi nobre e generoso. Quem entre nós não tem sentido seu coração bater de esperança à entrada do caminho que pareciam abrir? E infeliz daquele que, ainda no presente, não experimenta a necessidade de declarar como de reconhecer alguns erros cometidos por nossos primeiros guias, que fazer isso não é desonrar sua memória, nem negar as opiniões que os amigos da humanidade têm professado através do tempo! (Constant, 1980, p.502)

Constant não viverá para testemunhar a farsa da

próxima conjuração dos mortos; mas, do terreno onde estava situado, pode compreender a ordem da nova sociedade que fluía da tragédia de 1789 sob a conjuração dos mortos e, por isso mesmo, não só reconheceu o terreno histórico de Rousseau, como pode dizer que, no terreno limpo por Napoleão I e seus exércitos, para por em marcha o livre desenvolvimento do egoísmo, Rousseau não cabia mais. É nesse sentido que entendemos quando diz que, na sua crítica a Rousseau, não quer ser auxiliado e nem deseja juntar-se a nenhum outro crítico incapaz de reconhecer o mérito que lhe cabe e o respeito que lhe é devido.

...mostrarei que transportando para os nossos tempos modernos uma extensão do poder social, da soberania coletiva que pertencia a outros séculos, esse gênio sublime que animava o mais puro amor à liberdade tem fornecido contudo funestos pretextos a mais de um gênero de tirania. Sem dúvida, destacando o que considero como um equívoco importante a desvelar, serei circunspecto na minha refutação e respeitoso na minha censura. Evitarei certamente de me unir aos detratores de um grande homem. Quando o acaso faz com que em aparência me encontre com eles sobre um só ponto, estou em desconfiança comigo mesmo; e para consolar-me de parecer um instante estar de acordo com eles, sobre uma questão única e parcial, tenho necessidade de negar e de desonrar tal como está em mim esses pretendidos auxiliares. (Constant, 1980, p.503)

A defesa intransigente das liberdades individuais, em detrimento das liberdades políticas, aproxima Constant do rigoroso liberalismo de Locke, no qual o homem egoísta é o fundamento da democracia, com uma diferença. Locke tem como interlocutor o poder absoluto de origem divina, enquanto

que o interlocutor de Constant é Rousseau, teórico do poder social posto em marcha pela própria burguesia no processo da Revolução Francesa. Em resumo, no Estado burguês não cabe nem o poder absoluto de origem divina, nem o poder social, mas tão somente a forma representativa de governo que é a melhor forma de representar uma classe, a dos proprietários. O princípio da soberania popular, com seu corolário a defesa pública é a ideologia que substituiu o direito divino.

Emile Faguet, na sua obra *Le Libéralisme* (1912), examina minuciosamente a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* de 1789 e 1793 e critica a falta de zelo dos redatores quanto a inclusão das palavras *igualdade* e *soberania*; primeiro, porque a igualdade não é um direito, e sim um sistema de organização social, além disso se choca de tal forma com a propriedade individual que proclamar uma é abolir a outra; segundo, porque a soberania é um contra-senso ao direito do homem. Uma e outra são destruidoras de todas as liberdades possíveis e, portanto, dos direitos do homem. Depois de estar seguro de que a inclusão dessas palavras tinha sua razão de ser, no momento de luta contra as classes feudais, mostra, a partir de uma análise de conjunto, que, na *Declaração* de 1793, aparentemente a menos liberal e mais igualitária, o cidadão soberano está subordinado ao burguês egoísta.

Parece, e por minhas conta estou seguro, que os redatores da Declaração de 1793, colocam a soberanidade do povo na sua Declaração mais precisamente e mais formal-

mente que os Constituintes não tinham colocado na sua, têm sentido o perigo e têm, por compensação, reforçado o liberalismo de sua declaração, reforçado sua afirmação dos Direitos do Homem e querido indicar que eles não aceitam a soberanidade do povo senão para fazê-lo servir à defesa dos direitos do Homem, senão não; e proclama do alto de sua cabeça que, quer a soberania nacional garanta os direitos do homem, quer ela os lese, os direitos do homem permanecem inatingíveis, a tal ponto que a insurreição é ilegítima se eles são violados mesmo em um só indivíduo. (Faguet, 1912, p. 254) (grifo nosso)

Em suma, a igualdade e a soberania do povo serviram de ideologia revolucionária para o cidadão que liquidou com o Estado Feudal. Essa ideologia tomou sua forma mais radical na fase do Terror, com o Comitê de Salvação Pública. Os representantes da classe burguesa, em geral, sentiram-se satisfeitos com os resultados da Revolução, mas nunca puderam esquecer a tirania da maioria e o medo do poder da massa velou seu sono como um fantasma que poderia assombrá-los a qualquer momento. Ei-lo que reaparece, em 1848, mais ameaçador do que antes, porque ameaçava os direitos do burguês egoísta e, por decorrência, a associação. Em nome da ordem e da segurança pública, a insurreição é considerada ilegítima e o cidadão soberano, defensor da pátria contra os poderes feudais, é rebaixado a simples guardião dos direitos do homem. Foi assim que, em 1848, os republicanos puros, ao mesmo tempo que elaboravam a constituição republicana, proclamavam o estado de sítio em Paris. Eles que, na Declaração, haviam conquistado a liberdade individual, de imprensa, de pensamento, de associação, de edu-

cação, de religião, agora restringiam esse direito inalienável sob a forma rigorosa da lei: *...ilimitado desde que não limitado pelos direitos iguais dos outros.*

A teoria não se contradiz com a prática, porque a prática é exceção.⁶ Só a exceção, que se opõe à associação, perde os direitos, mesmo que essa exceção seja a maioria, porque, na prática, a maioria dessa maioria se apresenta como indivíduos travestidos de cidadãos e que, quando convocados para servirem à pátria ou à associação, são capazes de esmagar seus iguais. Afinal, foram os camponeses patriotas que se deslocaram de todos os cantos da França em direção a Paris, para auxiliarem no massacre da exceção; no massacre desse pequeno grupo de "agitadores" que contestavam os fundamentos da propriedade burguesa. Contra essa exceção, foram acionadas todas as forças disponíveis e novos mecanismos de repressão foram criados para defender a associação e seu fundamento, a propriedade.⁷

6 Michelet, em 1836, criticara a insegurança da burguesia pós-revolucionária, que se sentia ameaçada na presença do povo, pelas lembranças que guardava do Terror e pela ameaça do comunismo. Michelet a conforta dizendo que não há porque temer, uma vez que seus grandes líderes eram burgueses e não homens do povo e, quanto ao comunismo, assegura que a França seria o último país quanto a abolição da propriedade, já que nela existem 25 milhões de proprietários *que não vão renunciar à posse*. (O Povo, p.97). Michelet confirma, de certa forma, a preferência de Rousseau pelo espírito patriótico do camponês, com a diferença de que Rousseau se coloca antes da Revolução.

7 No Contrato Social, Rousseau dá, àqueles que não concordam com o contrato, o mesmo destino dos estrangeiros e, no *Emílio*, diz: *Todo patriota é duro com o estrangeiro*, para depois acrescentar que isso é um inconveniente, mas fraco. (*Emílio ou da...*, p.12)

É assim que a sociedade burguesa pretende se eternizar, aumentando o poder do Estado sobre a sociedade civil para a segurança da classe burguesa contra seus inimigos, que ela não pode destruir porque é sua condição de vida. O Estado tem necessariamente que ampliar suas funções sociais, fazendo concessões à classe trabalhadora, para cooptar seus elementos e poder prescindir de uma parte dela, a "pior", a "exceção", na medida em que o trabalho se objetiva, objetivando a luta de classes. O direito à segurança individual se converte, cada vez mais, em segurança nacional contra a exceção, permitindo a cada nação livrar-se de seus "piores" inimigos.

4. DE VOLTA A UNIDADE DO PROCESSO HISTÓRICO

Ainda hoje, costuma-se fazer referência à sociedade civil, quando se trata das liberdades econômicas, e ao Estado, quando se trata das liberdades políticas; essas liberdades são, na verdade, as duas faces de um mesmo homem: o ser real ou egoísta e o ser moral ou abstrato, em resumo, o **homem** e o **cidadão**. Pela ênfase neste ou naquele ser, reconhece-se a diferença entre o liberalismo inglês, de Locke, e o francês, de Rousseau.

Nesse sentido, o drama de Rousseau só é diferente do drama de Locke porque Rousseau tem como ponto de partida o

homem político e Locke o burguês egoísta. A sociedade francesa coloca em questão o Estado, com o qual Rousseau quer romper, enquanto Locke tem como questão a sociedade civil, da qual desconfia, mas não quer romper com ela. No fundo, tanto um como outro expressam a contradição do pensamento burguês, em geral, quando tratam da relação entre indivíduo e sociedade.

Combatendo a sociedade feudal naquilo que ela tem de mais repulsivo, que são as classes sociais, e não podendo prescindir do trabalho, a burguesia não pode se conceber como classe, mesmo porque, historicamente, seria impossível. Portanto, ela tem que tratar das desigualdades sociais como produto das desigualdades naturais e harmonizar, a partir daí, as relações entre interesse individual e interesse geral.

Locke, empenhado em legitimar os progressos materiais da sociedade inglesa, começa por igualar os homens pelo labor, essa disposição para o trabalho que todos os indivíduos possuem. Segue daí que as diferenças de riqueza são determinadas pelas diferenças individuais (físicas e intelectuais). Isso justifica o governo dos capacitados proprietários sobre os incapazes não-proprietários. Mas, esses capazes proprietários governarão os incapazes, não em benefício próprio, mas em benefício de todos, porque apesar do homem ser naturalmente egoísta tem a faculdade de se aperfeiçoar pela experiência e a razão prática ensina-lhe que deve fazer ao outro o que deseja que façam a ele.

Na verdade, a vitória material da burguesia, no século XVIII, traz, como conseqüência, a possibilidade de definir o homem materialmente, de Locke a Smith. Com Smith tem-se a emancipação histórica do homem egoísta; a consagração da sociedade burquesa, que não é outra coisa senão o desenvolvimento das forças individuais no terreno econômico e a emancipação da sociedade civil do Estado, que na Inglaterra tomou a forma do desenvolvimento material pela conciliação das classes. Nesse processo, o homem aprendeu, pela experiência, que o egoísmo humano na busca de seu interesse próprio leva a uma produção maior que suas necessidades e que a troca possibilita estender esses bens a todos. Essa mesma razão prática ensinou-lhe, ainda, que *ninguém na obtenção de seus próprios interesses impeça aos demais a obtenção dos seus*, portanto não há nenhuma dificuldade em continuar sendo egoísta.

Dessa concepção de homem decorre uma forma de educação que tem como princípio a transmissão do conhecimento acumulado a partir da experiência como fonte da moral. Quanto mais as luzes forem disseminadas, mais os homens abandonarão seus preconceitos, superstições e dogmas em favor do desenvolvimento material e mais saberão controlar suas liberdades e desejos para conservar a sociedade que permite essa sua forma de existência.

Rousseau tem diante de si uma sociedade pré-revolucionária justamente porque falta-lhe o espírito público. Di-

vidida entre classes que se opõem, sem qualquer possibilidade de conciliação e parecendo caminhar para uma luta de vida ou morte, ele procura pelo homem político que, visando o bem comum, torna o interesse individual, senão nulo, pelo menos nos limites de suas necessidades. O egoísmo que ordena o mundo em relação ao indivíduo é, para Rousseau, o principal inimigo do homem político que deve, pelo contrário, ordenar-se em relação ao mundo. Rousseau tem consciência que o homem político, tal como existia na antigüidade, não pode mais existir porque não existe mais a sociedade ordenada em duas classes como existia antes. Nas sociedades atuais, sendo os homens iguais e necessitando do trabalho, cada indivíduo tem que ser ao mesmo tempo homem e cidadão. Daí porque ele tem que se satisfazer com pouco para poder se dedicar à vida pública.

Como o homem egoísta não pode se contentar com pouco e nem Rousseau acredita que os conhecimentos racionais sejam suficientes para fazê-lo voltar-se para o interesse geral, começa por negar o egoísmo, que os filósofos acreditam ser a essência natural do homem, para substituí-lo pelo sentimento de amor a si, muito diferente do amor-próprio. Esse amor a sua pessoa e piedade para com os outros são sentimentos naturais que no homem antecede a razão e a fundamenta. É esse sentimento interior que iguala os homens e orienta sua ação para que cada um alcance o seu bem com o menor mal possível aos outros. Dessa vontade individual para o bem, nasce a vontade geral que nunca erra, mas que às vezes se engana, princi-

palmente quando essa natureza se perde em meio às convenções. No estado atual das coisas, para que esse homem possa se restabelecer é preciso revolucionar as instituições públicas; isso não se faz senão através de uma educação negativa, que elimine do homem esse artifício chamado egoísmo, ou através de uma revolução, para devolver-lhe sua natureza; em seguida, uma educação positiva que desnature o homem, corrigindo suas inclinações pessoais, para voltá-lo aos seus semelhantes.

A essa concepção de homem corresponde uma forma de educação que tem como princípio o sentimento, e não a razão, como fundamento da moral. A moral separa-se da ciência; a instrução separa-se da educação. Essa tese, que resume todo o pensamento de Rousseau, foi inicialmente defendida no **Discurso Sobre as Ciências e as Artes**.

Conclui-se, portanto, que a consagração do materialismo da sociedade burguesa, no século XVIII, se faz simultaneamente à consagração do idealismo do Estado. Daí porque se diz que nem a Revolução Industrial é inglesa e nem a Revolução de 1789 é francesa. A unidade do processo se restabelece tendo, de um lado, Smith e, de outro, Rousseau, ou seja a dualidade do ser: material e moral.

Assim, sob o véu da liberdade, propriedade e segurança se conhece a verdadeira igualdade burguesa. De um lado, Smith, com suas leis econômicas, determinando que mercado-

rias de naturezas diferentes se igualam por uma certa quantidade de trabalho abstrato geral; de outro, Rousseau, com suas leis políticas, determinando que indivíduos diferentes se igualam por uma vontade geral abstrata.

Em ambos, está presente a concepção robsoniana de sociedade; ou seja, enquanto não se desvenda que a lei da mercadoria rege a força de trabalho e enquanto o operariado não se manifestar como classe independente, conseqüentemente a política não levará em consideração a existência das classes. É a história do século XVIII, limitada pela consciência que se tem dela e cujos limites serão rompidos em 1848.

CAPÍTULO II

A CONCEPÇÃO DUALISTA DE HOMEM NOS TRATADOS DE EDUCAÇÃO DA BURGUESIA ATÉ O SÉCULO XVIII

Enquanto se tratou de destruir os privilégios, os monopólios, as distinções arbitrárias, as iniquidades sociais, a idéia igualitária foi maravilhoso instrumento de combate; mas a arma que serviu para vencer nem sempre convém para organizar o país conquistado.

Laffite

No capítulo anterior procuramos mostrar que a luta da burguesia pela autonomia da sociedade civil na sua relação com o Estado, em oposição à sociedade feudal, traz implícita a concepção de uma nova sociedade sem classes, formada por indivíduos livres e iguais. Essa concepção se transforma na contradição principal do pensamento liberal, quando trata de estabelecer a relação entre o privado e o público.

Procuramos mostrar, ainda, que o processo de desenvolvimento material diferenciado, entre a Inglaterra e a França, põe necessidades que levam os homens a legitimarem, do lado inglês, o burguês egoísta e ao mesmo tempo virtuoso, o necessário, para que entregues a si mesmo conquistem a autonomia da sociedade civil em relação à política; do lado francês, a sua aparente negação egoísta, o homem político que, visando exclusivamente a coisa pública, pouca importância dá aos seus interesses privados. Este cidadão representa o Estado ideal em oposição ao estado despótico do antigo regime e suas instituições.

Neste capítulo, pretendemos dar continuidade ao estudo, enfocando, agora, os tratados de educação de Locke e Rousseau de modo a vinculá-los aos seus outros tratados, vi-

sando confirmar a tese, já exposta, de que o homem material é inglês e o político é francês, sem cair na armadilha do fidalgo virtuoso, de Locke, e nem na independência material do marceneiro Emílio, de Rousseau.

Da aproximação dessas duas concepções de homem, aparentemente excludentes, se tem, na verdade, a dualidade da concepção revolucionária de homem da burguesia; o homem real, que realiza a revolução material, e o homem ideal, que realiza a revolução política. Esse ser político ideal alimenta a fantasia do público sujeitando-se aos designios do burguês egoísta, tanto na fase revolucionária como na fase contra-revolucionária da classe burguesa.

A ordem burguesa, que teoricamente se estabelece a partir de um contrato entre homens livres e iguais, nega a estrutura hierárquica do poder autoritário, fundamentado na religião do Estado, ao mesmo tempo que concede liberdade religiosa na vida privada para controlar os vícios do homem egoísta. Não pode, no entanto, prescindir de uma nova religião de Estado. As virtudes públicas do cidadão é a ideologia da nova religião do Estado, necessária aos progressos ou à simples permanência do burguês egoísta, neste mundo.

No final do século XVIII, a sociedade burguesa encerra-se nos limites de sua própria emancipação, que é a de libertar-se do Estado feudal sem que os homens se libertem re-

almente. A consciência desses limites se dará em 1848. A partir daí, a mesma classe que lutou, com todas suas forças, contra a velha ordem feudal, para estabelecer um novo contrato social, agora enfrenta uma luta de vida ou morte para eternizá-lo.

1. O PARADOXO DA TEORIA EDUCACIONAL DA BURGUESIA REVOLUCIONÁRIA NO PENSAMENTO DE LOCKE E ROUSSEAU

A concepção de homem-indivíduo separado de sua comunidade, e contendo em si mesmo a dualidade de ser material e ser moral, aproxima o pensamento de Locke e de Rousseau ao mesmo tempo que um se afasta do outro, radicalmente, ao tentar harmonizar a relação entre indivíduo e sociedade, sem o recurso das classes.

Tanto em Locke como em Rousseau, a educação, concebida como uma ação intencional que desnatura o homem, é fundamental para estabelecer essa relação. Em outras palavras, a educação aparece sempre como a transformação do homem em algo diferente daquilo que ele é. Nesse sentido, é sempre negativa e positiva ao mesmo tempo. Negativa no sentido de negar ou de corrigir tendências naturais e positiva no sentido de afirmar valores morais ou sociais.

Para Locke, o homem é por natureza egoísta, mas

já nesse estado mostra uma tendência à socialização; socialização esta que se realiza por intermédio da faculdade que tem de se aperfeiçoar, que é sua razão prática, sem, contudo, negar sua natureza egoísta. Isso quer dizer que o homem é um ser egoísta, voltado inteiramente para o seu interesse próprio, mas que é capaz de aprender a voltar-se para o interesse comum para não deixar de ser egoísta, pois o egoísmo é o fundamento da riqueza e do progresso. Esse homem existe concretamente.

Dessa concepção decorre o princípio educativo da perfectibilidade humana com base na razão. Não há separação entre instrução e educação, pois o homem age como pensa e pensa de acordo com o que conhece. Segue daí que os conhecimentos acumulados, a partir da experiência prática, são transmitidos de geração a geração visando o desenvolvimento da ordem social, na qual o indivíduo instruído tira a maior vantagem pessoal. A mesma razão que instrui o indivíduo a usar livremente todas as suas forças ensina também a controlá-las dentro de certos limites. O egoísmo custa esse preço. Em resumo, os conhecimentos cientificamente elaborados pela razão são em si mesmos moralizantes.

Ao contrário de Locke, o egoísmo, para Rousseau, é produto social. O homem natural, embora voltado para a sua própria pessoa e não mostrando nenhuma tendência natural à socialização, possui, no entanto, um sentimento interior que antecede a razão e o faz voltar-se para o seu semelhante, se

condições externas assim o exigirem. Esse homem não existe concretamente.

Por isso a defesa de uma educação negativa que expurgue do homem o egoísmo para devolvê-lo ao seu estado natural. O Emílio, na sua primeira fase, é o homem nesse estado natural voltado para sua pessoa. O próximo passo é a sua desnaturação, pelo processo educativo positivo, que transforma sua natureza individual fazendo-o voltar-se para o seu semelhante. Tem-se o homem político voltado para o interesse geral.

Dessa concepção de homem decorre o princípio da educação ativa, cujo fundamento da ação é o sentimento que antecede a razão. Nesse sentido o conhecimento não é por si só moralizante. A moral separa-se da ciência; a educação da instrução.

Definidos os princípios do novo homem, a educação, que não se confunde com a escola, passa a ter um papel fundamental para harmonizar as relações indivíduo-sociedade-Estado, seja na instauração ou na consolidação da nova sociedade. Diz, Locke, referindo-se aos homens:

...nove entre dez são o que são, bons ou maus, úteis ou inúteis devido a educação

Também para Rousseau o homem é produto da educa-

ção que recebe.

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, necessitamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juiz. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos adultos, é nos dado pela educação. (Rousseau, 1968, pp.10-11)

Deduz-se disso que os homens vivendo numa determinada sociedade se distinguem daqueles que vivem em outra forma de sociedade. Uma tal concepção é revolucionária, uma vez que a transformação da sociedade surge como único meio de mudar os homens. Tanto Locke como Rousseau, pelo simples fato de publicarem tratados sobre a educação, se opõem à educação que se pratica, incluindo evidentemente a escolar, e propõem uma nova educação cuja finalidade máxima é a formação do indivíduo livre e virtuoso. Nada há de estranho nisso, quando se tem presente que a burguesia, na luta pela instauração e consolidação da nova ordem social, só vê erros e desacertos na ordem social anterior que, de seu ponto de vista, é a própria desordem, o reino de todos os vícios. O que parece estranho é combater a velha sociedade, fundada em privilégios egoístas, e ao mesmo tempo considerar o homem egoísta como fundamento da nova sociedade. Considerando ou não o egoísmo como natural no homem, o pensamento liberal só tem uma questão a resolver, a moral.

Como a velha ordem só se mantinha pela aliança da Igreja com o Estado e os dogmas religiosos serviam de freio

para os homens, ao mesmo tempo que justificava a estrutura hierárquica do Estado autoritário, a nova ordem, que rompe com a religião do Estado e concede liberdade religiosa, não pode sobreviver sem preencher essa lacuna, sem construir sua ponte de Poul Serrbo¹. Segue daí a razão da educação moral ser a grande preocupação desses pensadores.

A Inglaterra, tendo encontrado na conciliação das classes sua forma de governo, para assegurar o pleno desenvolvimento das forças individuais, não procura pelo homem político. Afinal, o governo se encontra nas mãos dos homens mais capazes - os proprietários - e cujas vantagens naturais, físicas e intelectuais permitiram o desenvolvimento das virtudes públicas para governarem os menos capazes, os não-proprietários. A questão para Locke se coloca a nível da sociedade civil, cujo egoísmo desenfreado, por excesso e não por falta de liberdade, pode ameaçar sua autonomia. Mas, nada existe de tão ameaçador no egoísmo que uma boa educação moral, na formação do homem de negócios, não seja capaz de resolver.

Na França do século XVIII, ao contrário, nem essa

1 Essa questão incomoda tanto Rousseau que ele não mede críticas aos iluministas que querem, pelo aperfeiçoamento da razão, transformar o povo em filósofos, dizendo: *Como se um povo de verdadeiros filósofos fosse mais fácil fazer que um povo de verdadeiros cristãos*. Depois de lembrar que os maometanos acreditando que os corpos, após a ressurreição universal, atravessariam a ponte de Poul-Serrbo separando os bons dos maus e que, por isso, evitavam fazer o mal em vida, pergunta: *Filósofo, tuas leis morais são muito bonitas; mas mostra-me, peço a sanção. Deixe um instante de devanear e diga-me com nitidez o que põe no lugar de Poul-Serrbo?* (Emílio, pp. 360-362)

liberdade burguesa está garantida, nem há acordo possível entre os três estados, e a sociedade caminha para resolver essa questão pela via do conflito, ou seja pela luta de classes e não pela forma conciliar inglesa, porque o espírito público não se manifesta. Esta é a razão porque Rousseau tem que tratar, não de assegurar a propriedade, mas a liberdade que é sua condição. Para ele, esse espírito público não se manifesta porque o homem, preso ao corpo, vive dividido entre o interesse individual e o interesse geral. Ao tentar resolver essa contradição existente em cada indivíduo, Rousseau não poderia chegar senão no homem político ideal.

Mas, tanto no primeiro caso como no outro, a moral é questão prioritária na educação, seja ela a virtude individual do fidalgo, para legitimar a prática produtiva, seja ela a virtude pública do Emílio, para legitimar a sua prática política. Essa moral, mais racional que religiosa, substitui a religião do Estado Feudal. Ao combater a estrutura hierárquica daquela que exercia o controle social e conceder liberdade religiosa, o pensamento liberal coloca o homem diretamente na presença de Deus, sem intermediários, sem sacerdotes e sem sacramentos. É assim que a burguesia destrói a religião do Estado para encontrar a forma da religião que lhe convém.

Esse Deus, que se relaciona diretamente com o homem, em Locke, é um ser laborioso que fez todas as coisas e agora passivamente assiste a obra dos homens recompensando

aqueles que trabalham no sentido da ordem estabelecida. Ele é o ponto de partida e o fundamento da educação virtuosa do homem de negócios que visa desenvolver e ao mesmo tempo conter todas as suas forças individuais dentro de certos limites. Essa liberdade sem licenciosidade é necessária para assegurar a autonomia da sociedade civil frente ao Estado, recentemente estabelecido pela Revolução Gloriosa. Em Rousseau, Deus fala diretamente à consciência do indivíduo no final do processo educativo para por ordem no mundo dos homens que se encontra em desordem. É o fundamento da ação do cidadão político que visa romper com o Estado ilegítimo, estabelecido pelos seus antepassados, e fundar um novo e verdadeiro contrato social. Essa é a diferença que o próprio Rousseau diz existir entre ele e Locke, entre a educação do fidalgo e a educação do merceneiro Emílio.

Locke quer que se comece pelo estudo dos espíritos e que se passe em seguida aos corpos. Esse método é o da superstição, dos preconceitos, do erro; não é o da razão, nem o da natureza bem ordenada; é fechar os olhos para se aprender a ver. É preciso ter-se estudado durante muito tempo os corpos para se ter uma verdadeira noção dos espíritos e suspeitar que existem. A ordem contrária só serve para estabelecer o materialismo. (Rousseau, 1968,p.287)

Na verdade, Rousseau está dizendo que Locke inicia o processo educacional do fidalgo pelas virtudes, que se fundamentam em algumas noções gerais de Deus, e depois se ocupa inteiramente com a educação do homem de negócios, voltado para seu interesse próprio, enquanto ele faz o processo inver-

so. Começa com a educação do homem natural, que se satisfaz com pouco, e termina com a educação do cidadão. Enquanto homem conhecerá suas forças físicas e intelectuais e enquanto cidadão conhecerá sua força espiritual que ordenará o mundo, não em relação a si mesmo, mas em relação ao interesse de todos.

Se, no entanto, esses grandes teóricos tinham claro que para mudar o homem era preciso mudar a sociedade, não viam de onde vinham as forças necessárias para uma tal mudança. Na verdade, desconheciam o que eles próprios faziam; isto é, que essas forças são engendradas nas lutas entre classes que se opõem para por em liberdade as forças produtivas aprisionadas pelas antigas relações sociais, lutas das quais eles participavam. Não compreendiam racionalmente, como diz Marx, na *Terceira Tese sobre Feuerbach*, que a alteração das circunstâncias e a alteração do próprio homem ocorrem simultaneamente na *práxis revolucionária*. Por isso, deixaram em suspenso a questão: **Quem educa o educador?**. Assim, tanto Locke como Rousseau, tiveram que separar a sociedade em duas partes uma das quais é colocada acima da outra. E seus pensamentos se movem nessa contradição: ao mesmo tempo que a educação do homem é produto da sociedade viam, sobretudo, na educação e na onipotência de indivíduos extraordinários o ponto de partida das mudanças sociais.

É assim que, não concordando com a educação dada nos colégios e nem com a educação doméstica, não podendo com-

bater os vícios dos homens sobre os homens, tanto um como o outro tratam da educação doméstica, mais protegida da ação social, sob os auspícios de um extraordinário preceptor. Locke faz insistente recomendação aos pais, para que não meçam nem dinheiro e nem esforços na escolha desse homem onipotente porque uma educação virtuosa é a melhor herança que um pai pode legar a um filho. Na verdade, o que Locke está dizendo é que a fortuna, sem as virtudes para mantê-la ou aumentá-la, vale muito pouco. Afinal, diz ele: *é um mal cálculo fazê-lo rico de dinheiro e pobre de espírito.* (Locke, 1986, p.122).

Embora reconheça que, na escola, com um bom mestre, a criança possa ser instruída *das coisas do mundo*, tem a desvantagem de aprender na companhia de outras crianças e dos jovens todos os vícios da época que, segundo ele, não são poucos; conclui que a educação mais conveniente para a criança é a do lar.

Rousseau segue um raciocínio diferente, mas chega à mesma conclusão. Ele, também, não faz opção pela educação doméstica por escolha pessoal, mas porque não existem instituições públicas, e *esses colégios ridículos* - para usar sua expressão - não os considera como tal. Na escolha do preceptor, mostra-se tão ou mais exigente que Locke, mas com a diferença de que o ofício desse homem extraordinário é tão nobre que ninguém o desempenhará por dinheiro sem se tornar indigno.

É assim que, tanto Locke como Rousseau, encontra-

ram, na educação doméstica de cada indivíduo, a solução para os problemas sociais.

Há tantas outras semelhanças entre as obras de Locke e Rousseau que o próprio Rousseau adverte, no prefácio do *Emílio*, para o seguinte: *Meu assunto era totalmente novo depois do livro de Locke e receio muito que continue a sê-lo ainda depois do meu*. Mas, há entre eles uma diferença fundamental, que não pode passar despercebida, e que faz de Rousseau um crítico de Locke. Enquanto Locke tem como meta a educação do burguês egoísta, a meta de Rousseau é a formação do cidadão; um atua na sociedade civil como ser particular, o outro na sociedade política como ser coletivo.

Locke diz, textualmente, que dirigiu sua obra para os princípios gerais da educação, mas pensando especificamente no homem de negócios, que tanto pode ser o nobre como o burguês.

Além disso, creio que um príncipe, um aristocrata e o filho de um burguês comum, deveriam ter diferentes formas de criação. Mas aqui somente se tem exposto alguns pontos de vista gerais, referidos ao fim principal e aos objetivos da educação, e pensados para o filho de um burguês... (Locke, 1986, p. 275)

Rousseau, por sua vez, diz, repetidas vezes e sob formas diferentes, que a educação do *Emílio* se opõe à do homem de negócios de Locke, como se observa nesta passagem.

Faço questão que Emílio aprenda um ofí-

cio. Um ofício honesto, pelo menos direi. Que significa essa palavra? Não é honesto todo ofício útil ao público? Não quero que seja bordador, nem dourador, nem envernizador como o fidalgo de Locke; não quero que seja músico, nem comediante, nem fazedor de livros.(1968,p.215)

O ofício de bordador, dourador ou envernizador, do fidalgo de Locke, está para a consolidação da prática produtiva burguesa e, por decorrência, das instituições políticas, na Inglaterra, como o ofício do marceneiro Emílio, de Rousseau, está para a instabilidade das instituições políticas, na França.

Para o fidalgo de Locke, a aprendizagem de um ofício manual complementa sua educação e serve tanto para aliviar seus órgãos fatigados e esgotados pelas suas ocupações, como para afastá-lo dos vícios da moda: dos jogos de cartas, de dados e da bebida. Não passa, portanto, de um passatempo adequado ao homem de negócios que trabalha mais com a cabeça do que com as mãos. Já para Emílio, ser aprendiz de marceneiro, não é um simples complemento de sua educação e nem uma profissão que desempenhará para o resto de sua vida. Pelo contrário, faz parte de sua educação enquanto aprendiz de homem que antecede a formação do cidadão. Enquanto homem deve aprender que as necessidades aproximam os homens e a utilidade de seus trabalhos fortalece suas relações, enquanto que os trabalhos ornamentais e supérfluos os conduzem às disputas e enfraquece as relações. Diz Rousseau:

Não somos aprendizes de operário, somos aprendizes de homens; e o aprendizado desse ofício é o mais penoso e demorado que o outro.(1968,p.220)

Tanto Emílio como Rousseau têm preferência pela agricultura, mas considerando a instabilidade política Emílio será um marceneiro. Sendo artesão, ele torna-se não só independente das opiniões e preconceitos que existem sobre esses ofícios úteis, como também independente materialmente, caso sua sorte mude. E, na situação em que a França se encontra, *sujeita a revoluções inevitáveis*, tudo pode ser destruído: *O grande torna-se pequeno, o rico fica pobre, o monarca passa a ser súdito* (1968,p.210). Ora, em sendo artesão, Emílio terá garantido sua condição de homem em qualquer situação. O artesão é livre e só depende de seu trabalho; em mudando sua sorte *sua bagagem não toma tempo, pega seu braço e vai-se embora* (Id.,p.212). É um ofício que não exige talento, pois a mão trabalha mais que a cabeça, e nem leva à fortuna, *mas graças ao qual podereis dispensar sua fortuna*, se as condições assim o exigirem.

É importante observar, ainda, embora já apareça implícito, que tanto um como o outro excluem qualquer preocupação com a educação do homem comum. A explicação é diferente, mas o resultado é o mesmo. Locke, que tratou da educação do fidalgo, deixa claro, em *Of the Conduct of the Understanding*, o seguinte:

Ninguém é obrigado a saber tudo. O estudo

das ciências em geral é assunto daqueles que vivem comodamente e que dispõem de tempo livre. Os que dispõem de empregos particulares devem entender suas funções; e não é insensato exigir que pensem e raciocinem somente o que forma sua ocupação cotidiana. (1986,p.296)

Ao tratar da formação do homem político, voltado para o interesse público, Rousseau dirige seu tratado de educação para os ricos que são mais egoístas. Diz ele:

O pobre não precisa de educação; é obrigatória a da sua condição, não poderia ter outra (...). Escolhamos portanto um rico; teremos certeza, ao menos de ter feito um homem a mais, ao passo que um pobre pode tornar-se um homem sozinho. (1969,p.29)

Na verdade, é preciso distinguir a educação moral de Locke da educação moral de Rousseau e encontrar nessa distinção o próprio curso da história. Na dianteira vem a Inglaterra avançando no sentido do desenvolvimento material e na esteira desse desenvolvimento o aburguesamento de todas as classes, a união de todas as forças além da constituição do Estado que vai tomando a forma desse desenvolvimento. Na França, o isolamento crescente das classes não só fragmenta a sociedade, com graves conseqüências para o seu desenvolvimento material, como desenvolve uma situação de conflito entre interesses opostos que só pode ser resolvida a nível político.

2. A EDUCAÇÃO DO FIDALGO VIRTUOSO, DE LOCKE

Vimos até aqui que o pensamento liberal inglês, nos séculos XVII e XVIII, visa tão somente legitimar o processo de ascensão e consolidação da sociedade burguesa, que se faz pelas condições materiais acumuladas e transmitidas do passado e independente da consciência histórica que se tem delas. Nesse sentido, o pensamento de Locke é revolucionário, não porque é capaz de mobilizar as vontades dos homens, mas porque expressa o que há de revolucionário na prática social e se coloca a favor desse desenvolvimento. A verdadeira revolução ocorre na sociedade civil que, destruindo as velhas formas de produção, desestabiliza o Estado Feudal. Essa revolução não tem nem soldados disciplinados em regimentos, nem palavras de ordem e nem bandeiras; é realizada pelo burguês egoísta que livremente produz e transporta suas mercadorias de um lado para outro. Esse homem revolucionário é real, e não um ideal construído; é o indivíduo proprietário de sua pessoa e de suas capacidades, livre, portanto, para entrar em relação com outros indivíduos visando seu próprio interesse. É esse o homem do qual a Inglaterra se orgulha e o mundo inveja; esse é o homem que está presente no pensamento de Locke. Nos seus tratados, Locke se esforça para projetar esse novo homem, demolidor da velha ordem e construtor da nova. Concebe-o como a forma natural de ser do homem, que não se desenvolveu antes porque o Estado Feudal, artificial e irracional, agia politicamente na sociedade civil de forma a garantir privilégio a uma minoria em detrimento da maioria. Na verdade, esses privilégios de alguns, que viriam a se transformar teoricamente em direitos de

todos, limitavam a ambição do burguês egoísta. Portanto, se até então a sociedade civil esteve subordinada ao Estado, tratava-se agora de subordinar o Estado à sociedade civil, porque esta é natural e aquele, que era puramente artificial, tem agora seu fundamento na sociedade civil e pela primeira vez não se coloca em contradição com o estado de natureza do homem. Isso significa dizer que as leis positivas, que decorrem do Estado, têm como fundamento o homem no seu estado de natureza ou, simplesmente, o mundo se naturalizou burguês. É assim que, emancipando politicamente a sociedade civil do Estado, a burguesia naturaliza a forma de trabalho nascente, na qual o burguês egoísta é seu principal ator.

No final do século XVII, a sociedade inglesa havia, por duas vezes, se confrontado com o poder constituído, uma na década de 1640 e outra em 1688, quando então o acerto entre burguesia e aristocracia restabeleceu a normalidade do processo, garantindo à Inglaterra a supremacia frente às outras nações do mundo. Entende-se disso que, estabelecido o contrato entre homens livres e iguais, resta-lhe a preservação da propriedade pelo Estado.

Mesmo considerando que Locke faz a defesa intransigente das liberdades individuais em detrimento das liberdades políticas, é importante ter presente como ele resolve a questão do poder político, antes de passarmos para a análise do seu pensamento sobre educação.

Nesse sentido, é curioso observar a forma que assume a democracia nas sociedades modernas que têm o homem egoísta como seu fundamento. Para tanto, chamamos inicialmente atenção para o duplo significado de propriedade contido na palavra trabalho, quando diz:

...cada homem tem uma propriedade em sua própria pessoa; a esta ninguém tem qualquer direito senão ele mesmo. O trabalho de seu corpo e a obra de suas mãos, pode dizer-se, são propriamente dele. (Locke, 1978,p.45)(grifo nosso)

Essa distinção entre o *trabalho de seu corpo* (labour) e *a obra de suas mãos* (work)² permite a Locke a divisão da sociedade entre proprietários e não-proprietários, com base nas desigualdades naturais, para resolver a partir do indivíduo a contradição de classe.

Na pólis grega, o labor, que não é todo tipo de trabalho, mas aquele que reduz o homem a sua função puramente biológica; aquele que a fadiga consome seu corpo para a reprodução cíclica da vida, era visto com desprezo, pois aproximava a vida humana da vida animal que, na melhor das hipóteses, é a espécie mais desenvolvida. O verdadeiro homem é aquele que

² Lê-se no original inglês: *O labor de seu corpo e o trabalho de suas mãos*. Na língua inglesa *Labour* e *Work*, que quer dizer trabalho, tem no entanto significados diferentes. *Labour* tem mais o sentido de dor enquanto *work* o sentido de produto, obra. O mesmo se observa em outras línguas como o grego, *ponein* e *ergazesthai*; no latim, *laborare* e *facere* ou *fabri-cari*; no alemão, *arbeiten* e *werken*; no francês, *travailler* e *ouvrier*, sendo que *travailler* substituiu *labourer* que vem de *tripalium*, que era uma espécie de tortura. (Ver Hanna ARENDT. *A Condição Humana*. p.90)

goza de uma segunda vida que é a **boa vida** da pólis. Daí porque muitos defendiam a escravidão como Aristóteles a defendeu, dizendo: *Sem o necessário nem a vida, nem a boa vida é possível*. Não ser homem é ser escravo da necessidade e ter escravo é condição necessária para ser homem ou cidadão que dedica todo o seu tempo e energia à política ou à **boa vida**. Essa forma de escravidão desaparece em Locke quando diz que todos os homens são naturalmente iguais porque nascem livres. Livres para que cada um possa dispor de sua própria pessoa e da sua vontade, sem sujeitar-se à vontade ou à autoridade de outrem. É tão livre que pode alienar o seu próprio trabalho, mas não a vida como faz o escravo. O novo contrato social, que visa tão só preservar a propriedade, assegura a todos a vida, mas a **boa vida** só aos proprietários de bens. É assim que Locke resolve a contradição entre o público e o privado; isto é, para serem governados todos os homens são iguais, mas só os homens de fortuna servem para governar. Se as condições de vida do assalariado que, como ele mesmo diz, vive geralmente *da mão para a boca*, não lhe permitem o desenvolvimento necessário da razão para participar da **boa vida** ou do poder político, o contrato permite-lhe ao menos uma vida boa. Essa vida boa mostra toda sua grandeza quando Locke compara as condições de vida da Inglaterra com a da América, dizendo:

...um rei de território grande e fértil lá se alimenta, mora e veste-se pior que um trabalhador jornaleiro na Inglaterra. (Locke, 1978.p.50)

O trabalho legitima a propriedade; as capacidades individuais, a extensão dessas propriedades; conseqüentemente, seus proprietários são os legítimos dirigentes do poder político. É assim que Locke não deixa lugar para o poder hereditário de origem divina, que sendo ilegítimo é responsável pelas discórdias existentes entre os homens, mas não deixa lugar, também, para os não-proprietários.

Mas, o governo representativo da soberania popular, tendo à frente do poder os proprietários, é só a forma de constituição do Estado democrático a que Locke chega tendo como ponto de partida o homem egoísta. Tudo deve estar a serviço desse homem o Estado, a sociedade e a educação, e é para ele que dirige os seus **Pensamentos Sobre a Educação** (1693).

O que mais chama a atenção, nessa obra, é a preocupação do autor com a formação moral do homem de negócios que, uma leitura pouco atenta, pode levar o leitor a concluir que Locke desconfia do homem egoísta e de uma sociedade com base no egoísmo. Mas, uma leitura mais rigorosa desfaz logo essa primeira impressão e coloca o leitor frente à questão que ele se propõe a resolver.

Centralizando seu foco na sociedade inglesa do final do século XVII, ele não podia deixar de consagrar o que se constata a olhos vistos; uma sociedade em movimento ascendente, cuja riqueza, acumulada em tão pouco tempo, não pode

ser desprezada nem pelo mais radical dos conservadores. Essa riqueza é a prova de que a nova sociedade, liberada de todos os antigos poderes feudais e dos laços muito estreitos que prendiam os homens uns aos outros, deixou para trás uma humanidade esgotada, sufocada e quase imóvel. Livre de todos esses laços, os homens estavam agora mostrando quanto pode a natureza humana quando entregue a si mesma.

Até onde vai o interesse individual e começa o interesse social? Qual a fonte da moral se ela não é mais religiosa? Eis Locke frente a nova questão que se coloca para os homens e que o pensamento liberal toma para si. Na resposta a essas questões podemos encontrar toda a dimensão moral da educação lockeana tendo como única medida o egoísmo.

Se a moral não é mais religiosa do que a idéia da existência de Deus, ela tem que ser racional. A razão, portanto, é a nova fonte da moral, desde que não seja confundida com a razão metafísica dos antigos filósofos que foram buscar seus princípios nas regiões mais obscuras de sua imaginação. Trata-se da razão burguesa, quer dizer, do conhecimento fundado na experiência (leia-se prática burguesa) que Locke resume como resultado de um século de progresso.

Nesse conhecimento acumulado pela experiência, que Locke coloca à disposição dos homens de seu tempo como luzes para guiarem sua prática, há uma preocupação clara com os

vícios decorrentes do excesso de liberdade que, se não forem controlados, podem comprometer a autonomia da sociedade civil pela intervenção de alguma força externa à própria razão.

Sobre isso é importante observar que não só os homens do século XVII vivem atormentados com a volta dos antigos poderes, ainda no século XIX o poder do déspota e o da igreja são tenazmente combatidos. Locke, talvez com mais razão, sente a presença desses antigos poderes ainda não inteiramente afastados. Sua preocupação passa a ser melhor compreendida se considerarmos que a sociedade burguesa, do final do século XVII, não havia chegado ainda na fase de subordinação real do trabalho ao capital, cujas leis decorrentes dessa subordinação imprimem na sociedade aquela regularidade metálica de que falava Emerson ao mesmo tempo em que seus códigos de direito são aperfeiçoados. Na sociedade de Locke, essa subordinação dava apenas seus primeiros sinais de vida, o que significa dizer que a liberdade, que os indivíduos possuem para entrar em relação uns com os outros e tirar vantagens pessoais, pesava muito sobre os antigos valores e qualquer tentativa apressada de regulá-la tornaria tais dispositivos não só inoperantes como ameaçariam a própria autonomia da sociedade.

Essa preocupação de Locke com os vícios, a ponto de dedicar-se a uma educação inteiramente moral, não faz com que ele procure, fora da razão, outra fonte de moral e por isso mesmo se desvencilha da tarefa de investigar as origens

desses vícios que incomodam tanto a sociedade da época, porquanto ele sabe muito bem onde encontrá-las. Como não quer romper com a sociedade diz, textualmente, deixar para outros a investigação de suas causas.

O vício, se podemos crer nas lamentações gerais, amadurece tão depressa em nossos dias, e se desenvolve tão cedo entre os jovens, que é impossível proteger uma criança contra o contágio invasor do mal se a abandonais a si mesma em um rebanho de crianças, e se a deixais ao acaso ou à sua inclinação o cuidado de escolher seus companheiros. Por quais causas fatais o vício, em nossos últimos tempos tem feito tão grandes progressos entre nós, e por mãos de quais homens tem sido nutrido no seu domínio soberano, deixo a outros que investiguem. Desejo que aqueles que se lamentam da grande decadência da piedade cristã, da virtude, da insuficiência da instrução e da falta de saber que caracteriza os jovens dessa geração, façam um esforço para buscar os meios de restabelecer todas essas qualidades nas gerações seguintes. (Locke, 1986, p.101) (grifo nosso)

Sabe-se que não foram poucos os que se embrenharam pelo lado oposto da sociedade inglesa; ou seja, do outro lado da prática do homem de negócios bem sucedido, onde estão os verdadeiros arruinados em decorrência do mesmo processo. Por esse caminho sem volta se embrenhou, por exemplo, Daniel Defoe (1660-1731). Ao escrever suas novelas e romances, como o da prostituta **Moll Flanders**, se desilude com a civilização e, sem saída, escreve as aventuras do solitário **Robinson Crusoe**.

Locke não corre esse risco, pois é para o homem

bem sucedido nos negócios que escreve seus **Pensamentos Sobre Educação**, e é nesse homem que vê a saída do processo civilizatório.

Deixando de lado a origem dos vícios, Locke se desocupa de ter que discutir com a inflamada sociedade da época uma tal questão, sobre a qual existe uma variedade de opiniões e cada um considera a sua como a única verdadeira. Mas isso não quer dizer que Locke abandona a questão, pelo contrário, trata-a da única forma que deveria tratar ao oferecer preceitos racionais para uma educação liberal, não licenciosa. Tem que ser liberal porque a prática burguesa, que se fundamenta no livre desenvolvimento das forças individuais, assim exige; não pode no entanto ser licenciosa a ponto de por em risco a existência da própria sociedade. Eis aí toda a moral do homem egoísta. Ao mesmo tempo que o indivíduo vê a sociedade como um meio de empregar todas as suas forças para obter o máximo de vantagens pessoais, é obrigado a vê-la também como um fim, pois só nela pode realizar o seu egoísmo. Em resumo, o egoísmo tem seu limite no próprio egoísmo.

Não se encontra na obra de Locke a divisão da educação em física, intelectual e moral que, mais tarde, se tornará clássica para o pensamento liberal discriminar o conjunto das forças individuais a serem desenvolvidas, mas esses três aspectos, apesar de aparecerem aí sem uma delimitação precisa, deixam claramente expostas suas finalidades. Toda educa-

ção, nesses três aspectos, deve convergir para o homem de negócios, com predominância do aspecto moral.

Ao dizer que um pai deve como herança a seu filho, além da fortuna, outras qualidades que ele enumera segundo uma escala de valores, a **instrução** aparece em último lugar e precedida da **virtude**, da **prudência** e das **boas maneiras**. Agindo dessa forma ele resume toda a sua crítica à concepção de educação predominante até então que era a de considerar unicamente a instrução, e o que é mais grave a instrução pela instrução. Ele mesmo justifica esse seu procedimento, que foi o de chamar a atenção para a instrução que ele considera muito importante, mas quando visa qualidades mais altas; isto é, desde que seu conteúdo seja útil para o homem de negócios. Com esse critério, Locke critica o ensino da língua latina e grega, da poesia, da lógica e da retórica, da gramática, das dissertações, enfim, toda a escolástica reinante nos colégios.

Nessas novas qualidades morais está presente também a crítica de que o ensino ornamental pertence a uma época passada e na qual predomina o poder hereditário. Mas, o poder dos títulos sendo substituído pelo poder do dinheiro fez com que o que antes era herdado passasse a ser adquirido. Para adquirir esse novo poder, porque o outro não vale mais nada, são necessárias todas essas qualidades. E todas essas qualidades mostram que esse novo poder não tem mais origem nem na força e nem na violência, mas na persuasão. Todo aquele que deseja ob-

ter o máximo de vantagens pessoais não pode esquecer que precisa do consentimento dos demais que, por sua vez, visam também obter suas vantagens. Se tais regras não forem cumpridas, seus resultados são prejudiciais tanto para o indivíduo como para a sociedade. O egoísmo aparece assim dissimulado numa aura de virtudes, prudência e boas maneiras que para muitos podem significar a mesma coisa, mas Locke faz questão de dizer que são qualidades diferentes.

Pouco me importa que algumas destas palavras sejam empregadas para expressar a mesma coisa, ou que cada uma delas signifique realmente diversas qualidades. Me basta tomá-las aqui em sua acepção popular, a qual presumo que será bastante clara para ser compreendida e que não haverá nenhuma dificuldade em entender meu pensamento. (Locke, 1986, p. 189)

Certamente que não haverá nenhuma dificuldade em compreender seu pensamento quando se pensa menos nas diferenças desses conceitos e mais nas diferentes fontes de onde eles emanam. A prudência, por exemplo, é uma qualidade que se adquire na prática dos negócios; no trato com outros indivíduos de modo a conhecer suas intenções enquanto suas próprias intenções são dissimuladas. É, portanto, uma qualidade eminentemente burguesa. Rousseau será o primeiro grande crítico dessa máscara com a qual os homens dissimulam seus interesses egoístas e tornam suas relações opacas.

Kant (1724-1804), nos seus manuscritos publicados

sob o título *Réflexions Sur L'Éducation*, definiu a prudência como a arte de aplicar nossa habilidade ao homem, quer dizer usar os homens para nossos próprios fins³. Se Kant nos oferece uma definição clara e objetiva de prudência, Locke reiteradamente nos oferece a mesma definição sob a forma de preceitos educacionais, como esse.

O preceptor não deve ser somente um homem bem educado: é preciso que conheça o mundo, quer dizer, os costumes, os gostos, as loucuras, as mentiras, as faltas do século no qual o destino o tem lançado, e, sobretudo, do país em que vive. É preciso que saiba fazer conhecer e descobrir tudo isto a seu discípulo, na medida que este se capacita para compreendê-lo; que o ensine a conhecer os homens e seus caracteres; que descubra a máscara com que disfarçam com freqüência seus títulos e suas pretensões; que o faça distinguir o que está oculto no fundo dessas aparências; que não lhe ocorra, enfim, tomar uma coisa por outra, como a maior parte dos jovens sem experiência, julgá-las pelo exterior e se deixar seduzir pelas aparências e pelas maneiras sedutoras e os afagos. Um bom preceptor ensinará a seu discípulo adivinhar as intenções dos homens com os quais se relaciona, a se proteger de seus desígnios, sem ser demasiado desconfiado nem demasiado incrédulo; mas como os jovens têm uma propensão natural para este último excesso, sobre este ponto há que endireitá-lo, inclinan-

3 Por imposição de sua profissão, Kant foi convidado a ministrar quatro cursos sobre lições de pedagogia, na Universidade de Königsberg, entre 1776 e 1787. Suas anotações de aula foram organizadas e publicadas pelo seu discípulo Rink, a pedido do próprio Kant. Nesses escritos fica evidente a influência de Locke e Rousseau no seu pensamento a ponto de constituir-se numa síntese realizada não por um homem qualquer, mas por um grande filósofo. Aí fomos buscar a definição de prudência da qual Locke falava sem definir. A prudência, define Kant, *consiste dans l'art d'appliquer notre habileté à l'homme, c'est-à-dire à savoir user des hommes pour nos propres fins*. (Kant: *Réflexions Sur L'Éducation*, 1986, p.132)

do-o no sentido contrário. (1986,p.127)
(grifo nosso)

A virtude, que dá brilho a essa prática, se adquire consultando o passado, a começar pela Bíblia, através de um resumo da história sagrada ou do Antigo Testamento e, depois, continua nos **Deveres** de Cícero, nas leis civis de Grocio e Puffendorf e no conhecimento das leis de seu país, através da história dos governos da Inglaterra. Ela tem por objetivo regular o lado perverso do egoísmo, moderando-o, para tornar possível a sociedade dos interesses individuais. Essa virtude tem como fundamento uma vaga noção de Deus, que as crianças devem aprender o mais cedo possível. Esse Deus de Locke, ao contrário do Deus de Rousseau, não é um espírito ativo que fala diretamente à consciência do indivíduo para que ele ponha ordem no mundo dos homens. O Deus de Locke, à semelhança do burguês, é um ser independente e supremo, autor e criador de todas as coisas, que colabora com a pedagogia de Locke recompensando o burguês virtuoso. É algo exterior e do qual não se conhece sua natureza, mas se sabe que ouve e vê tudo.

Contentemo-nos em ter ocasião de dizer-lhe que Deus tem feito e governa tudo o que existe, que ouve e vê tudo, e que recompensa com toda espécie de bens aqueles que amam e obedecem a ele. (1986,p.190)

As boas maneiras também se adquirem consultando o passado, mas o passado recente da aristocracia inglesa. Nada há de estranho nisso quando se considera a conciliação das classes pelo aburguesamento da nobreza. Nesse sentido, a edu-

cação do fidalgo de Locke é dirigida tanto para o filho do burguês como para o filho do nobre. Não há, portanto, oposição de interesses, pois a visão inglesa do nobre é diferente da visão continental. O nobre inglês não é um parasita da corte como é, por exemplo, o nobre francês, mas um perfeito cavaleiro que protege a vida e as virtudes inglesas, que se ocupa de conduzir a nação. É mais que a nobreza tradicional; é a nobreza aburguesada. É ela quem oferece as boas maneiras, que Locke considera a terceira herança, depois da fortuna e da virtude, que todo pai deve legar ao filho. As boas maneiras, tão natural nos nobres, servem para dar o polimento no caráter dos rudes burgueses enriquecidos⁴.

São as boas maneiras que dão realce às virtudes e aos talentos, porque a maneira de fazer as coisas é mais importante que a coisa em si. Mas, essas boas maneiras devem estar de tal forma incorporadas no indivíduo a ponto de tornar natural seu comportamento, caso contrário, *lhe proporcionará um ar coibido, forçado e pouco gracioso* (p.125). Esse polimento, no burguês bruto, só um preceptor pode dar, porque as fal-

⁴ Sabe-se que a Inglaterra se opôs violentamente à Revolução Francesa, entre outras razões, porque o método não lhe agradava. Engels, no seu escrito *Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico*, explica porque os ingleses odiaram a violência dos franceses, quando diz: *Não já o seu "excrável" terrorismo, mas também a sua tentativa de implantar o regime burguês até suas últimas conseqüências. Que faria o burguês britânico sem a sua aristocracia, que lhe ensinava as maneiras (e que maneiras!) e inventava modas para ele; que lhe fornecia a oficialidade para o exército, garantia da ordem dentro do país, e para a marinha, conquistadora de novos domínios coloniais e de novos mercados no exterior?* (p.296)

tas que se comete contra a urbanidade e a cortesia chamam a atenção de todos, menos a do faltoso já que a própria cortesia impede que se chame a atenção daquele que faltou com ela e toda crítica é feita na sua ausência. Essa qualidade, segundo Locke, é tão importante que aquele que a recebe do preceptor já entra no mundo dos negócios com grande vantagem.

Logo verá que essa só perfeição abre-lhe mais amplamente o caminho do êxito, mais amigos o procuram e o empurram mais longe no mundo do que todas as expressões técnicas ou todos os conhecimentos positivos que tenha adquirido estudando as artes liberais ou aproveitando a ciência enciclopédica de seu preceptor. Não é que essas coisas tenham que ser esquecidas; mas não se deve permitir de nenhuma maneira que sejam preferidas nem que excluam as outras. (Locke, 1986, p.126)

Toda essa preparação do indivíduo para a entrada no mundo dos negócios tendo de antemão um conhecimento perfeito dele, incluindo suas mazelas, é a arma que Locke oferece ao indivíduo para participar das regras do jogo sem desonrá-las. Essa preparação deve começar pelo estudo dos espíritos para depois passar-se ao estudo dos corpos.

Mas qualquer que seja o nome que se dê ao estudo dos espíritos, creio que deve vir antes do estudo da matéria e dos corpos, não como uma ciência que pode ser metodicamente reduzida em sistema e tratada segundo princípios certos de conhecimento, mas como um estudo que alarga o espírito e o prepara a uma inteligência mais completa e mais clara desse mundo imaterial onde nos é permitido introduzir ao mesmo tempo a razão e a revelação. (1986, p.249)

Dissemos anteriormente que Locke, ao esquivar-se de investigar sobre a origem dos vícios, deixando que outros o fizesse, sabia muito bem onde encontrá-la; pois bem, ei-la:

A inveja, o desejo de possuir e ter em nosso poder mais coisas do que exigem nossas necessidades: eis aqui o princípio do mal: é preciso, pois, desde muito cedo, extirpar esse instinto e desenvolver a qualidade contrária, quero dizer a inclinação de dividir com os demais. (1986, p.149) (grifo nosso)

Esse pensamento, se não tivesse sido escrito por Locke, bem poderia ser de Rousseau. A diferença está que, em Locke, esses vícios são inclinações naturais que a educação racional corrige, enquanto que, para Rousseau, são vícios sociais que só a educação natural corrige.

O seu ideal de moral chega a tal ponto que é capaz de contradizer a realidade social que a razão prática dos pais já reconheceu.

Mas observando os pais que a fortuna favorece com mais freqüência aos homens intrigantes e atrevidos, se alegram de ver seus filhos, muito cedo, vivos e empreendedores. Vêem nele um presságio feliz que lhes assegura o êxito e olham complacentes as más partidas que jogam com seus camaradas ou que aprendem com eles, como se com isso realizassem um progresso na arte de viver e de triunfar no mundo. (1986,p.100)

E depois acrescenta que são *os princípios de justiça, de generosidade e de temperança, unidos à reflexão e à*

atividade, que faz hábil um homem. É sempre a tentativa, em Locke, de regular uma sociedade de homens livres e egoístas pelo auto-controle dos indivíduos, quando as leis da produção que regulam uma tal sociedade não estão plenamente desenvolvidas. Daí porque sua proposta de educação visa não transformar, mas consolidar a sociedade burguesa em desenvolvimento e, nesse sentido, dar uma formação adequada ao novo tipo de homem que a reproduz, e que se distancia tanto da educação doméstica como da educação oficial. A educação que se pratica não leva em consideração o natural da criança, por isso deforma o homem e é responsável por quase todos os vícios cometidos pelos adultos. Se o que se quer é *um espírito livre e dono de si mesmo e de todas suas ações, que, sem ser baixo e estreito, tão pouco é duro e insolente, nem oculta nenhum grande defeito, está seguro de produzir boa impressão em todo o mundo* (Id.,p.91), é preciso submeter a criança à razão dos demais para que, quando adulta, possa submeter-se a sua própria razão.

A razão do pai ou do preceptor, que a submete a uma disciplina tal que a faça resistir aos seus desejos e a suas próprias inclinações, tem como pressuposto o natural da criança, que é a liberdade, e como método o desenvolvimento gradual de suas capacidades. Ela não deixa de ser criança para ser homem por dever ou por obrigação, mas por prazer. Tudo que incorpora por prazer, e que mais tarde se manifestará como sendo sua educação, se apresentará tão naturalmente que nada

daquilo que faz aparenta estar em desacordo com ela. Para isso, é preciso substituir a educação que se pratica, presa às regras impostas autoritariamente de fora para dentro e que tem como consequência as punições corporais e os prêmios, pela educação liberal que se faz a partir de exemplos, experiências e jogos sob temor e respeito à autoridade do pai ou preceptor. Como consequência da boa conduta, estes procuram elevar sua estima e reputação e, em consequência da má conduta, fazem-na sentir-se desonrada e envergonhada. Na verdade, Locke propõe a superação do método tradicional, a letra com sangue entra, pelo método que respeita a individualidade, interesses e capacidades da criança; ou seja, um método capaz de desenvolver todas as qualidades físicas, morais e intelectuais, úteis ao mundo dos negócios, porque é como indivíduo que os homens se enfrentarão uns aos outros visando cada um seu próprio interesse. Para isso, não basta saber o que deve ser, é preciso também saber como são os homens; ter virtudes, mas conhecer todos os vícios.

Para prevenir essas desordens, o melhor, a meu juízo, é mostrar-lhe o mundo tal como é antes de que entre nele definitivamente. Informar-lhe pouco a pouco dos vícios da moda; prevenir-lhe contra os procedimentos e os desígnios dos que poderão intentar corromper-lhe. Dizer-lhe quais são os artifícios que empregam e os laços que estendem; de vez em quando, apresentar-lhe exemplos trágicos ou ridículos de pessoas que têm arruinado outras, e que se têm arruinado a si mesmas. Não é nosso século um desses em que sejam raros os exemplos desse gênero. (p.128)

Locke repete, reiteradamente, que esse conheci-

mento do mundo dos negócios, que é o mais importante na formação do fidalgo e que não entra ordinariamente nos programas das escolas da Europa, não se aprende senão com um bom preceptor e não com um professor de línguas e ciências humanísticas. Os pais, que pensam e agem no sentido contrário, esquecem...

...até que ponto é mais vantajoso julgar bem os homens e dirigir discretamente seus assuntos nas relações que com eles se tenha, que falar grego e latim, e argumentar em modo e figura, e ainda ter a cabeça cheia das especulações da filosofia natural e da metafísica. (1986,p.130)

O ensino das línguas, com exceção feita à materna que é preciso conhecer com mais profundidade, deve limitar-se às necessidades do homem de negócio que é a conversação. Isso pode ser feito com um mínimo de tempo, dispensando o tempo que, nos colégios, se gasta com o ensino da gramática e com as dissertações. Excluindo o grego, Locke recomenda o francês para a prática dos negócios e o latim para a leitura de textos selecionados que servem à formação do caráter.

Em resumo, a pedagogia de Locke, que tem por finalidade a formação do homem de negócios, não faz outra coisa senão submeter a forma e o conteúdo da educação, que se pratica, a dois critérios eminentemente burgueses e intimamente relacionados: a utilidade e a economia de tempo.

Mesmo quando propõe como educação complementar: a

dança, a equitação, a esgrima (com ressalvas) e a aprendizagem de um ofício manual, exclui a música e a pintura, não porque deprecia tais artes, mas por absorver muito do tempo a ser dedicado aos negócios.⁵

Como última etapa da educação, acrescenta as viagens que são de uso ordinário. Nessas viagens a criança ou o jovem tem oportunidade de fortalecer o conhecimento da língua estrangeira, além de entrar em contato com outros povos para fazer-se mais sábio e mais prudente no contato com pessoas de hábitos e costumes diferentes.

Finalmente, estando o jovem preparado física, moral e intelectualmente e conhecendo todas as mazelas do mundo dos negócios, poderá entrar nesse mundo, que decorre do livre jogo das forças individuais, e disputar, com os demais o máximo de vantagens pessoais, mas sem ameaçar a sociedade que permite tudo isso.

...o dia em que for lançado ao mar livre não se veja como um marinheiro que não tivesse a sua disposição nem planos, nem bússola, nem carta marítima; é preciso que tenha de antemão alguma idéia das ro-

⁵ Essas atividades complementares não visam a profissionalização, mas são úteis para ocupar o tempo livre dos homens de negócios, tanto para aliviar suas fadigas como para desenvolver habilidades e, ao mesmo tempo, afastá-los dos vícios da moda. Para os que moram no campo, recomenda a jardinagem, a agricultura e o trabalho com madeira; aos que moram na cidade, a preparação de perfumes, envernizamentos, gravações, trabalhos com ferro, cobre, prata e polimento de pedras preciosas. Aqueles que têm preconceito com o trabalho manual, recomenda a contabilidade que, mesmo não sendo necessária para produzir riquezas, contribui para conservá-las.

chas, das profundidades das correntes, dos bancos de areia, e que saiba manejar um timão sem que naufrague antes de haver aprendido tudo isso por sua própria experiência.(1986,p.130)

3. A EDUCAÇÃO DO MARCENEIRO INDEPENDENTE, DE ROUSSEAU

Se a virtude do fidalgo de Locke é necessária para legitimar a prática produtiva do burguês egoísta, a independência material do marceneiro Emílio, de Rousseau, é necessária para legitimar a prática do homem político. Locke idealiza a moral do ser material, Rousseau idealiza a base material do ser moral. É a contradição entre público e privado que a concepção dualista de homem não consegue resolver ao projetar um dos polos dessa unidade contraditória. Ou se toma como ponto de partida a vida material do burguês egoísta, na sua realidade imediata na sociedade civil, e o Estado democrático passa a ser o Estado de uma classe, como faz Locke, sacrificando a coerência interna de seu pensamento para aproximar-se da realidade social; ou se parte da vida política, despojando o indivíduo da sua vida material e convertendo-o no cidadão genérico, membro imaginário de uma soberania imaginária, como faz Rousseau, que mantém a coerência de seu pensamento, mas afasta-se da realidade social. Em outras palavras, é uma concepção de homem que se contradiz a si mesma quando incorpora elementos materiais, ou idealiza tais elementos materiais para

não se contradizer.

O fidalgo de Locke tem a seu favor a tranqüilidade do contrato social, assegurado pela conciliação das classes no sistema representativo de governo, que não é outra coisa senão o governo dos proprietários; enquanto que o marceneiro independente de Rousseau vive a insegurança de uma associação ilegítima, estabelecido pelos seus antepassados e que está prestes a se romper, porque não apresenta nenhuma perspectiva de se resolver pela via da conciliação. Isso prova que, na França, não existe o espírito público ou o homem político voltado para o interesse geral.

Tocqueville, no *Antigo Regime e a Revolução* (1856), nos mostra como essa tendência revolucionária já estava presente na segunda metade do século XVIII. Nesse período, a aristocracia francesa, ao mesmo tempo que perdia seus direitos políticos, abandonava suas antigas obrigações com o povo e aumentava seus antigos privilégios além de adquirir outros. Muito diferente da aristocracia inglesa, tornava-se cada vez mais uma casta fechada, sem nenhuma função e separada da burguesia que, por sua vez, se mantinha separada do povo. Sobre o camponês, pequeno proprietário livre, mas abandonado a sua própria sorte, recaía todo o peso dos impostos e dos encargos. Esse isolamento das classes, segundo Tocqueville, deu-lhe a chave para entender o porquê da sociedade francesa, no final do século XVIII, caminhar visivelmente para uma solução de

conflito, e do camponês miserável marchar à frente da revolução. Revolução esta que, trinta anos antes, Rousseau havia anunciado, com estas palavras:

Confiais na ordem presente da sociedade, sem pensar que esta ordem está sujeita a revoluções inevitáveis (...). Aproximamos do estado de crise e do século das revoluções(...) tudo que os homens fizeram os homens podem destruir; indelévels são somente os caracteres que a natureza imprime e a natureza não faz nem príncipes, nem ricos, nem grandes. (Depois acrescenta em nota de rodapé) Considero impossível que as grandes monarquias da Europa ainda possam durar muito tempo, todas brilharam e todo Estado que brilha se acha no seu declínio. Tenho razões mais particulares do que essa máxima, mas não é o momento de anunciá-las e são mais que claras. (1968, pp.210-211) (grifo nosso)

Entre essas *razões particulares*, Rousseau talvez tenha incluído aquela que experimentara ao se deparar com a realidade da sociedade francesa e que, sendo ainda muito jovem, confessa tê-lo marcado para o resto de sua vida.

Conta, nas *Confissões*, que na volta, a pé, de sua primeira viagem a Paris⁶, decepcionado com o que vira, andou de um lado para outro até se perder num sítio e, cansado, foi bater à porta de um camponês para descansar e repor suas for-

6 Na p.149, expressou assim sua decepção: *Tinha imaginado uma cidade tão bela quanto grande, com o aspecto mais imponente, onde só se via ruas soberbas, palácios de mármore e ouro. Entrando pelo arrebalde de Saint-Marceau, só vi ruas pequenas, sujas e mal cheirosas, um ar de falta de limpeza, de pobreza, mendigos, carreteiros, palmilhadeiras, pregoeiras de tisanas e de chapéus velhos. (...) tudo o que vi depois em Paris de magnífico, não conseguiu destruir aquela primeira impressão.*

ças. O camponês ofereceu-lhe leite desnatado e pão de cevada, mas logo depois, vendo, pelo seu apetite, que sua história era verdadeira e que não estava aí para denunciá-lo, trouxe pão de puro trigo, presunto, vinho e omelete, que ele trazia trancados num pequeno alçapão perto da cozinha.

Deu-me a entender que escondia seu vinho por causa dos impostos, que escondia seu pão por causa dos tributos e que seria um homem perdido se desconfiassem que não passava fome. Tudo o que me disse(...) causou-me uma impressão que nunca se apagará.(...) Aquele homem, embora com recursos, não ousava comer o pão que havia ganho com o suor de seu rosto e não podia evitar sua ruína senão mostrando-se na mesma miséria que reinava a seu redor. (1948,p.153)

Essa dificuldade que ele observa no francês, de não poder satisfazer nem sua condição de homem e nem seu dever de cidadão, está na origem da questão que ele tenta resolver, no *Emílio* e no *Contrato Social*, e que ele denomina a contradição do homem, que não pode ser bom nem para si nem para os outros e que é, no fundo, a contradição entre o interesse público e o interesse privado. Diz ele:

Arrastados pela natureza e pelos homens por caminhos contrários, obrigados a nos desdobrarmos entre tão diversos impulsos, seguimos um, de compromisso, que não nos leva nem a uma nem outra meta. Assim combatidos e hesitantes durante toda a nossa vida, nós a terminamos sem ter podido acordar-nos conosco e sem ter sido bons para nós nem para os outros. (1968,p.14)

Essa contradição, que existe na sociedade burguesa-

sa entre as classes e que o pensamento liberal põe no indivíduo, não pode mais se resolver com o recurso da escravidão tal como nas sociedades antigas. A burguesia, ao conquistar a liberdade, extinguiu a possibilidade prática de uma classe dedicar-se inteiramente à política e a outra à produção das necessidades. Por isso, na sociedade burguesa, cada indivíduo é, ao mesmo tempo, homem e cidadão.

O que parece claro a Locke é que a forma como a sociedade inglesa, no final do século XVII, vinha se comportando não deixava dúvidas quanto às liberdades conquistadas na produção pelo livre desenvolvimento das forças individuais, o que tornou fácil o entendimento político entre as classes e a concessão de poder aos proprietários de fortuna.

Na França da segunda metade do século XVIII, um século atrasada em relação à Inglaterra, a liberdade necessária ao *laisser-faire*, *laisser-passer* não está ainda garantida, e nem parece se resolver pela via inglesa da conciliação de classes, pois não há acordo possível entre os três estados. Daí porque Rousseau trata da liberdade, e não da propriedade. Aquela precede essa e, sem remover os obstáculos que impedem o desenvolvimento das forças individuais, não há produção de riqueza, senão da forma estrangulada como é a forma francesa que alimenta uma classe de parasitas exigentes. A sentença de ordem de Rousseau é uma sentença revolucionária, - *O homem nasce livre e por toda parte se encontra a ferro* - mas não se li-

bertará de seus grilhões só pelas luzes da razão que não lhe dão nem força e nem vontade. No estado presente essa tarefa não se cumpre sem sacrifícios; sem que o homem se liberte de seu corpo para se unir em espírito; sem que abandone seus interesses particulares para se unir em torno de um interesse comum; sem que coloque a nação e seu dever de cidadão acima de tudo. Para os iluministas esse homem não existe porque o poder despótico do Estado e da Igreja o condenou a viver nas trevas e para que ele possa existir é preciso derramar as luzes. Mas, para Rousseau, esse homem existe porque todo homem possui, por natureza, esse espírito que é um sentimento interior e anterior à razão e através do qual Deus fala diretamente à sua consciência. Se esse sentimento não fala e o homem não ouve mais é porque foi moldado para ser o homem do homem e não o homem da natureza. Mas, esse espírito que foi banido pode ser restabelecido se tais obstáculos forem removidos. A prova de que este homem existe é o Emílio educado e, o Emílio educado, é a possibilidade e o fundamento do novo Contrato Social.

Por que o cidadão Emílio não existe? Porque, diz Rousseau, a educação que vem das coisas e a educação que vem dos homens devem convergir para a educação do homem natural, mas da forma como as coisas se encontram não há acerto possível. Essas educações, tomando direções opostas, só formam homens de duas caras; falam do bem comum mas só visam seus interesses particulares.

Para fazer do Emílio um cidadão, é fundamental a existência de boas instituições públicas, tais como as que existiam na antigüidade. Lá o individuo não existe, só existe o cidadão. *Um cidadão de Roma*, diz Rousseau, *não era nem Caio, nem Lúcio; era um romano. Amava mesmo uma pátria exclusivamente sua.* (1968,p.13). A existência desse cidadão, inteiramente voltado para a coisa pública a ponto de considerar o indivíduo e o estrangeiro apenas como um homem ou nada, se deve à existência de instituições públicas.

As boas instituições sociais são as que mais bem sabem desnaturar o homem, tirar-lhe sua existência absoluta para dar-lhe outra relativa, de modo que cada particular não acredite mais ser um, que se sinta uma parte da unidade, e não seja mais sensível senão no todo. (1968,p.13)

Mas, Rousseau tem claro que essas instituições, tal como existiram no passado, não existem mais e nem podem existir nas sociedades modernas. Por isso diz que essas duas palavras, pátria e cidadão, devem ser riscadas das línguas modernas.

Uma tal clareza vem do fato de que a sociedade moderna, tendo abolido a escravidão, não aboliu o trabalho e , portanto, o homem terá que produzir suas necessidades. Isso implica, agora, em ser homem e cidadão ao mesmo tempo. Nesse sentido, o Contrato Social é a forma de resolver essa contradição do homem e o Emílio ou da Educação é a prova teórica da possibilidade desse novo homem.

É assim que, não existindo instituições públicas e não podendo fazer de Emílio um cidadão, Rousseau tem que fazer dele um homem, por isso trata da educação doméstica. Mas, não encontrando sentido em educar um homem voltado para si mesmo, se propõe resolver essa contradição fazendo de Emílio um homem e ao mesmo tempo um cidadão. Emílio é, portanto, a expressão idealizada do cidadão moderno.

Se o duplo objetivo que se propõe pudesse reunir-se num só, eliminando as contradições do homem, eliminar-se-ia um grande obstáculo à sua felicidade. Para julgar fora preciso vê-lo inteiramente formado; fora preciso ter observado suas tendências, visto seu progresso, acompanhado sua evolução; fora preciso, em poucas palavras, conhecer o homem natural. (p.15)

Ao mesmo tempo que o Emílio é a prova que justifica a instituição do Contrato Social, que eliminará a contradição do homem, a educação é a saída para resolver a contradição do indivíduo. Enquanto se espera pela Revolução, que destruirá as monarquias e criará instituições públicas e cuja força Rousseau não sabe de onde vem, o Emílio ou da Educação servirá como um tratado de educação para todos aqueles que têm solicitado conselhos sobre essa arte. Arte porque todos poderão se aproximar mais ou menos da finalidade última, mas talvez ninguém a alcance plenamente.

Numa nação livre, a educação do Emílio, segundo Compayré, teria se aproximado daquela que ele trata nas *Considerações sobre o Governo da Polônia*, se não tivesse que ser

uma máquina de guerra inventada para combater a sociedade presente.

É assim que ele teria concebido sem dúvida, a educação do Emílio, se Emílio tivesse sido o cidadão real de uma nação livre, não um ser de razão e como uma máquina de guerra inventada para combater a sociedade presente. Nada falseia mais o espírito de um pensador como a contradição que se estabelece entre suas aspirações e as instituições reais, porque, em semelhante caso, reagindo de forma exagerada contra uma realidade que desagrada, a imaginação vai se perder nas utopias.
(Compayré, 1879, v.2, p.91)

Não existindo instituições públicas, a primeira grande dificuldade, que as pessoas envolvidas com a educação terão que enfrentar, é livrar-se das opiniões sobre a natureza humana. Ao contrário do que dizem os filósofos, seus contemporâneos, de que no estado de natureza os homens são egoístas, ao mesmo tempo que mostram uma tendência espontânea à socialização a qual se resolve com o esparramar das luzes; Rousseau, diz que no estado de natureza o homem nem é egoísta e nem apresenta essa tendência espontânea à socialização. A socialização é, para ele, um processo que decorre de necessidades exteriores ao homem, e que nesse processo age por um sentimento interior e anterior à razão. Portanto, não basta esparramar as luzes se é o sentimento que move o homem em direção ao outro e não o conhecimento racional.

Feito esse reparo teórico, a possibilidade do individual e do social conviverem harmoniosamente se restabele-

ce. É só desnaturar o homem; isto é, submeter suas inclinações e desejos à razão, que se reconhece através desse sentimento interior, e não das opiniões dos outros.

Portanto, à educação negativa do homem social, via isolamento do Emílio, se tem o homem natural ao qual se acrescenta, finalmente, a educação positiva do cidadão, o que significa dizer que, terminada sua educação, Emílio será bom para si e para os outros e, quando convocado, servirá à pátria acima de tudo.

O Emílio inteiramente formado é a prova que Rousseau tem de que o princípio da soberania popular é possível, possibilidade esta que a história desmentiu já que, a rigor, o poder social é incompatível com a sociedade moderna onde impera a coisa privada e não a coisa pública. Mas, ao resolver essa contradição no indivíduo, Rousseau teve que idealizar o ser material para definir o homem político, moral, abstrato. Ao fazer isso, desvela a ideologia da burguesia revolucionária que substituiu o poder hereditário de origem divina pelo poder da soberania popular. Nisso Rousseau é inédito, o que faz dele um homem sem partido, como ele mesmo diz no prefácio do *Emílio*:

Um homem que, do seu retiro, entrega seus manuscritos ao público, sem promotores, sem partido que os defenda, sem saber sequer o que deles pensam ou o que deles dizem, não deve temer que aditam seus erros sem crítica em caso de ter-se enganado. (1968, p.5)

Assim como o homem político, voltado para o interesse público, é a negação do burguês egoísta, voltado para o interesse privado, a educação do marceneiro Emílio, de Rousseau, é a negação da educação do fidalgo, de Locke. Tal é a diferença entre eles que Rousseau, ao contrário de Locke, querendo romper com a sociedade francesa, investiga a origem dos vícios e a encontra no egoísmo que se esconde atrás da máscara de virtude, prudência e boas maneiras do fidalgo de Locke.

Na educação de Emílio, ele procede de maneira inversa à ordem dada por Locke na educação do fidalgo. Rousseau começa com a educação natural, que é o desenvolvimento interno das faculdades e órgãos, e termina com a educação moral. Esta, a mais importante, começa, para Emílio, quando Locke já encerrou a educação do fidalgo.

Como nosso jovem fidalgo, diz Locke, está no ponto de se casar é chegado o momento de deixá-lo ao lado de sua amada. Com isso encerra a sua obra. Eu como não tenho a honra de educar um fidalgo, evitarei de imitar Locke. (1968, p.414)

Com dezoito anos, o fidalgo de Locke é o homem do homem e o Emílio é, ainda, o homem da natureza. Falta-lhe a última e mais importante etapa de sua educação que é a de ser cidadão. O homem do homem é uma modificação nociva do homem natural, que resulta das opiniões e engendra todos os vícios. É o homem egoísta, cujo amor-próprio nunca está satisfeito, pois além de preferir a si mesmo, exige que os outros o prefira.

ram a eles próprios, o que, segundo Rousseau, é impossível. O homem da natureza tem como única paixão o amor a sua pessoa, mas que se satisfaz com o necessário para se conservar, não deseja mais.

Assim, o que torna o homem essencialmente bom é ter poucas necessidades e se comparar pouco com os outros; e o que o torna essencialmente mal é ter muitas necessidades e atentar muito para a opinião. (1968,p.234)

Para educar esse homem natural é só impedir que se faça alguma coisa, e já é muito. Essa educação negativa se faz exercitando *seu corpo, seus órgãos, seus sentidos, mas deixai sua alma ociosa enquanto for preciso* (Id.,p.80). Rousseau não sabe dizer onde educar esse homem e nem se culpa por isso. Se há culpado, essa culpa cabe aos homens por tornarem difícil o que é certo. O que lhe cabe é apontar a meta a seguir e garantir maior êxito a quem se aproximar dela, mesmo assim adverte que é uma tarefa extremamente difícil e cuja meta, talvez, ninguém consiga alcançar.

Jovem institutor, eu vos prego uma arte difícil, a de governar sem preceitos e de tudo fazer não fazendo nada. Essa arte, concordo, não é da vossa idade; não leva a que brilhem primeiramente vossos talentos, nem a vossa valorização junto aos pais; mas é a única suscetível de dar resultados.(1968,p.113)

Se Rousseau, por um lado, não pode prescindir desse homem extraordinário que realizará a contra-educação, por outro, não resolve a questão: quem educa o educador. E,

quanto a isso, se limita a fazer a seguinte advertência: *Lembrai-vos de que antes de ousar fazer um homem, é preciso ter-se feito homem a si mesmo.*(Id.,p.81).

Até a idade de quinze anos, os cuidados são com a educação negativa do homem social deixando fluir seu ser natural, só a partir daí tem início a educação moral ou positiva. Nessa passagem é preciso mudar de método pois, diz Rousseau, *até aqui eu o retinha pela sua ignorância, agora, é mediante esclarecimentos que cumpre retê-lo.*(Id.,p.367)

O único estudo que considera conveniente ao homem é o das suas relações. Relações estas que vão, gradualmente, sendo ampliadas a começar pelas relações entre o indivíduo e as coisas, até os 15 anos, passando em seguida pelas relações entre o indivíduo e seus semelhantes, dos 15 aos 18 anos, até chegar nas relações entre o indivíduo e o Estado, a partir dos 18 anos. Na seqüência, essas relações passam, primeiramente, pelo necessário e útil, sem qualquer moralidade; depois, sacrificam-se as paixões pelo sentimento de amizade e pelo amor e, finalmente, termina com os deveres.

Observa-se que, tanto para Locke como para Rousseau, a educação conveniente é a das relações do indivíduo com a sociedade, mas com diferenças fundamentais quanto a suas finalidades. O fidalgo perde em parte sua natureza egoísta para conservar a sociedade de negociantes, na qual ele concorre com

suas habilidades visando seu próprio interesse, enquanto Emílio deixa fluir sua natureza não-egoísta ao mesmo tempo que subverte as relações em vigor visando harmonizar seus interesses com o todo.

Na educação do Emílio, do nascimento aos 25 anos, Rousseau se dedicou ao conhecimento dessas relações, que ele resume assim:

O estudo conveniente ao homem é o das suas relações. Enquanto ele só se conhece pelo seu ser físico, deve estudar-se em suas relações com as coisas: é no que se emprega sua infância. Quando começa a sentir seu ser moral, deve estudar-se nas suas relações com os homens: é no que se emprega sua vida inteira, a começar pelo ponto a que chegamos.(1968,p.234)

Rousseau refere-se à idade de quinze anos, quando a natureza desperta o homem para as suas paixões, e se entregue a si mesmo, deixa-se arrastar por elas e pelas opiniões dos homens. É por isso, diz ele, que nessa época *em que terminam as educações comuns é, precisamente, aquela em que a nossa deve iniciar-se.*(Id.,p.231). Se a infância é o sono da razão, agora, essa faculdade bem cultivada saberá guiá-lo na escolha entre as opiniões dos homens e seus sentimentos naturais. A opção, certamente, pelos sentimentos interiores o colocará em harmonia consigo mesmo.

Tanto Rousseau como Locke falam da religião como princípio da educação moral, mas a meta estabelecida por um é

radicalmente oposta à meta estabelecida por outro, o que significa dizer que o Deus de Rousseau, à semelhança do homem político, é diferente do Deus de Locke, à semelhança do burguês egoísta. O de Rousseau é interior, ativo e está no ponto de chegada do processo educativo, como espírito que ordena a parte em relação ao todo visando o interesse comum; o de Locke, é exterior, passivo e está no ponto de partida como ser antropomórfico, independente, supremo, autor e criador de todas as coisas, que recompensa o homem de negócios, cujas virtudes não ameaçam a sociedade, e castiga aqueles que exageram no seu egoísmo, ameaçando destruí-la.

Essa moral, que exclui da educação a Bíblia como única leitura obrigatória, é, para ambos, a melhor herança que um pai pode legar ao filho, mas enquanto para Locke é necessária para assegurar ou ampliar sua fortuna, para Rousseau, ao contrário, leva o indivíduo a abrir mão de sua fortuna para servir ao bem público. Diz Rousseau:

Um pai, quando engendra e alimenta seus filhos, não faz nisso senão um terço de sua tarefa. Deve homem à sua espécie, deve à sociedade homens sociáveis, deve cidadão ao Estado. (1968, p.25)

Esses três deveres, que correspondem as etapas da educação do Emílio, os pais deverão cumprir. No final do processo terão feito um cidadão moderno, que colocará ordem no reino dos homens, porque o reino de Deus está ordenado. Tendo alcançado a meta, supõe-se que as etapas anteriores tenham si-

do cumpridas adequadamente e que, portanto, os demais deveres foram cumpridos. Por isso, só aos dezoito anos Emílio ouvirá falar de religião e, ao ter que fazer sua escolha, optará pela religião natural. A esta submeterá sua razão para o resto de sua vida. Essa religião natural é aquela que, na **Profissão de Fé do Vigário Saboiano**, deriva da crítica de Rousseau ao submeter a religião do Estado Feudal à razão burguesa, destruindo todos os seus dogmas e mistérios.

Esse exame crítico, de Rousseau, sobre a religião do Estado é menos apanágio seu que a encarnação do espírito do século XVIII, também conhecido como **espírito voltairiano**. A intolerância obsessiva da França contra a Igreja, quando em toda Europa ela apresentava os mesmos vícios e apenas caía em descrédito, ocupou o tempo e a cabeça de muitos historiadores. Incomodou tanto Tocqueville que só se deu por satisfeito ao entender que um tal ódio visava destruir o Estado, mas para atingi-lo os franceses tiveram que destruir a Igreja que lhe dava sustentação. Vale, portanto, reproduzir, aqui, essa passagem lapidar, no momento em que Rousseau submete a religião do Estado Feudal à razão burguesa, destruindo todo seu sistema de autoridade e, conseqüentemente, a autoridade do Estado.

Apóstolo da verdade, que tendes a dizer-me que eu não seja capaz de julgar? Deus ele próprio falou; escutai sua revelação. É outra coisa. Deus falou! Eis, por certo, uma coisa muito séria. É a quem falou? Falou aos homens. Então por que não ouvi? Encarregou outros homens de comunicar-vos sua palavra. Compreendo! São ho-

mens que vão dizer-me o que Deus disse. Teria preferido ouvir Deus, ele próprio; não lhe houvera custado mais. E eu teria ficado ao abrigo da sedução. Ele vô-lo assegura tornando manifesta a missão de seus enviados. Como assim? Por meio de prodígios. E onde estão tais prodígios? Nos livros. E quem fez tais livros?. Homens. E quem viu esses prodígios?. Homens que os atestam. Como sempre testemunhos humanos! Sempre homens que me dizem o que outros homens disseram! Quantos homens entre mim e Deus! Vejamos entretanto, comparemos, verifiquemos. Ah!, se Deus tivesse desdenhado dispensar-me de todo esse trabalho, tê-lo ia servido com menos boa vontade? (1968,p.340)(grifo nosso)

Deus agora fala diretamente ao coração de Emílio, sem intermediários, que é esse sentimento interior que precede a razão e a submete. Ao ouvir seu coração ele não erra nunca, porque lá está gravado: **Alcança o teu bem com o menor mal possível aos outros**, que em outras palavras quer dizer: Não sejas egoísta; conduzi-vos sempre em prol do bem comum. A razão pode se enganar, mas esse sentimento natural, que é a consciência, não se engana nunca porque tem como princípio a virtude. Do outro lado da virtude está o vício; a virtude está ligada à alma, o vício ao corpo ou, nas palavras de Rousseau: **A consciência é a voz da alma, as paixões são a voz do corpo.** A diferença entre a virtude e o vício está no tipo de ordem que se estabelece entre a parte e o todo.

...o bom se ordena em relação ao todo e o mal ordena o todo em relação a si. (1968, p.333)

O mundo de Deus está em ordem, mas o mundo dos

homens em desordem.

O quadro da natureza só me oferecia harmonia e proporções, o do gênero humano não oferecia senão confusão e desordem. A concordância reina entre os animais, os homens estão no caos. (...) A julgar pelo estado presente das coisas; o mal prospera e o justo permanece oprimido. (1968, pp.315-320)

Assim, o fidalgo de Locke, que ordena o todo em relação a si, representa o mundo da desordem que o marceneiro Emílio porá em ordem ao se ordenar em relação ao todo.

Se o mal determina a conduta dos homens, é porque eles estão presos aos seus corpos pelo hábito e pelas opiniões, tal como a planta cuja direção vertical se perturba, mas devolvendo-lhe a liberdade, voltará a ser vertical tomando sua direção primitiva. Com o homem acontece o mesmo, desde que a situação mude, o hábito cessa e o natural se restabelece. Mas para isso, diz Rousseau, são necessários *mil esforços de coragem*, para que o homem se liberte das peias do corpo que sujeitou seu espírito a ele, contrariando seu interesse pela ordem geral.

Uma vez livre dessas peias, a contradição do homem se desfaz e a *voz da consciência recupera seu império*. A partir daí, o homem passa a agir por si mesmo e sem esperar pela ajuda de Deus. Afinal, Deus já lhe deu: a consciência para amar o bem, a razão para conhecê-lo e a liberdade para escolhê-lo. Se ele tem tudo para fazer o bem e só pratica injus-

tiças, só a ele cabe prestar conta de seus atos no outro reino. Agindo assim, a contradição entre o interesse individual e o interesse geral se resolve e a harmonia se restabelece.

O Emílio, que Rousseau transforma de ser passivo em ser ativo, é o homem revolucionário que ordenará o mundo de conformidade com o **Contrato Social**. Mas, enquanto se espera pelas boas instituições públicas, que os bons ventos da revolução deverão trazer para realizar uma reforma coletiva nos homens, e não reconhecendo a luta de classes como motor dessa transformação revolucionária, Rousseau não tem outra saída senão começar pela educação do indivíduo, sob a direção de um extraordinário preceptor. Mas, em qualquer situação que essa nova educação se faça, ele não pode prescindir de homens extraordinários para realizar essa tão nobre tarefa. No **Contrato Social**, essa tarefa cabe, antes de tudo, ao onipotente legislador.

Aquele que ousa empreender a instituição de um povo deve sentir-se com capacidade para, por assim dizer, mudar a natureza humana, transformar cada indivíduo, que por si só, é um todo perfeito e solitário, em parte de um todo maior, do qual de certo modo esse indivíduo recebe sua vida e seu ser; alterar a constituição dos homens para fortificá-la, substituir a essência física e independente, que todos nós recebemos da natureza, por uma existência parcial e moral. Em uma palavra, é preciso que destitua o homem de suas próprias forças para dar outras que lhes sejam estranhas e das quais não pode fazer uso sem socorro alheio.(1988,p.57)

4. DE VOLTA A UNIDADE DO PROCESSO HISTÓRICO

A concepção burguesa de homem resiste a qualquer prova e se mostra revolucionária quando se trata de enfrentar a antiga sociedade feudal: contra o poder autoritário de origem divina, oferece o poder da soberania popular; contra a propriedade herdada juntamente com os títulos de nobreza, a propriedade que se origina do trabalho; contra as desigualdades de privilégios, a igualdade de direitos e as desigualdades de riqueza que se originam das diferenças individuais. Mas, quando se trata de enfrentar, com essa mesma concepção, a nova ordem, que surge sob sua direção e trazendo já em seu bojo os germes das classes modernas, a contradição entre público e privado se manifesta, ora como dificuldade teórica, quando se toma como ponto de partida o homem egoísta, ora como dificuldade prática, quando se parte do homem político.

Partindo da sociedade civil, Locke se depara com o burguês egoísta e concebe o seu egoísmo como a forma natural do homem. Sendo o egoísmo natural, cabe à educação transformá-lo em um ser moral, sem deixar de ser egoísta. Rousseau, procurando pelo homem político voltado para o interesse geral, encontra nesse homem o mesmo egoísmo que encontra no homem que circula nas ruas, no comércio, na indústria. Para ter esse homem, pelo menos em teoria, despe-o de todo o egoísmo artifi-

cialmente adquirido e o devolve ao seu estado de natureza que contém em si mesmo os fundamentos do homem político. A educação tem como função desnaturar o homem que deixa de ser solitário, tal como vivia no estado de natureza, para viver no estado civil, no qual as relações se organizam tendo em vista o bem comum. Segue daí que o Estado democrático, no qual o indivíduo soberano, ao definir as regras da sociedade, é súdito, ao submeter-se a elas, é o Estado natural.

Locke, não querendo romper com a sociedade inglesa, deixa de lado as causas dos vícios, mas sabe de antemão que elas se encontram na base da sociedade que visa conservar, portanto cabe à educação eliminar o lado perverso do egoísmo para conservá-lo, conservando a sociedade. Rousseau, que tratou do homem político, investiga a origem dos seus vícios e a descobre na forma como a sociedade burguesa se ordena para satisfazer os interesses individuais e conclui que a razão é incapaz de eliminá-los, motivo pelo qual rompe com os filósofos e com a sociedade.

Portanto, para um e outro, a educação tem como ponto de partida o egoísmo, seja natural, como em Locke, ou social, como em Rousseau. Decorre daí a preocupação predominante com a educação moral, que nega em parte ou no todo o egoísmo burguês. Essa função é ideológica, no sentido idealista de querer produzir um homem diferente daquilo que ele é. Ela tem a função de transformar o burguês egoísta num homem

pleno de virtudes sociais e o homem político, mais virtuoso ainda, no cidadão que se coloca acima dos interesses pessoais.

É assim que, na educação, a virtude passa a ser mais importante que o dinheiro. Locke assegura aos pais que a melhor forma de empregar seu dinheiro é na educação moral de seu filho do que na aquisição de mais terras, que seriam anexadas às antigas posses, e depois pergunta:

Não lhe agradaria mais que seu filho se assemelhasse a certas pessoas que não têm senão uma renda de quinhentas libras ao ano, do que a algumas outras de seu conhecimento que tem cinco mil? (Locke, 1986,p.123)

As virtudes do primeiro garantem a conservação da sociedade dos negociantes, enquanto que a falta de virtudes do segundo representa sua ameaça. Rousseau, que pareceu ouvir isso, prontamente respondeu que o seu Emílio é tão mais virtuoso que não se compara com nenhum homem de renda, pelo contrário, é capaz de dispensar toda a sua fortuna, caso a sorte mude, sem deixar de ser homem, e de até morrer, se for preciso, por amor à ordem geral. Rousseau está disposto a romper com a sociedade.

A burguesia tinha que produzir acima do homem egoísta - que ordena o mundo para si, que transforma o homem em simples meio, que se deprava, que se transforma a si mesmo em simples joguete de forças estranhas - um outro homem, abs-

trato, alegórico, imaterial, chamado cidadão para ordenar o caos. Parece ter razão Rousseau quando diz que o Emílio ordenará a desordem criada pelo fidalgo de Locke. É o cidadão versus o burguês egoísta; é o ser moral versus o ser material, que constituem a dualidade do homem na sociedade burguesa. É, mais ainda, a necessidade de uma ideologia que substitua a religião do Estado para cumprir a mesma função conservadora. É o poder da soberania popular que substitui o poder de origem divina, para dissimular o poder do dinheiro. É a impossibilidade da democracia na sociedade burguesa. É, enfim, a impossibilidade da sociedade burguesa resolver a contradição entre classes.

Isso ninguém entendeu melhor que Cochin (1876-1916) ao teorizar o núcleo central da Revolução Francesa - o jacobinismo - dizendo: *A salvação pública é a ficção necessária, na democracia, como o "direito divino" num regime de autoridade.* (Apud, Furet, p.225). Uma ficção necessária, mas perigosa, pois trata-se de um poder incompatível com a prática burguesa que, se não for cuidadosamente manobrado, pode ser interpretado ao pé da letra. Até os mais convictos democratas, após a Revolução Francesa, temeram mais o poder da soberania popular, que eles defendiam, do que o poder dos déspotas, que combatiam. Tocqueville, por exemplo, apesar de seu pouco gosto pela democracia, aceitou e a defendeu como um processo inexorável que acompanha a igualdade de condições. No entanto, não escondia seu temor pelo poder da soberania popular a ponto de

dizer: ...*desprezo e temo as massas*. Por isso, jamais pôde aceitar o jacobinismo como forma da democracia e justificava que a Revolução Francesa foi preparada pelas classes mais civilizadas e executada pelas classes mais rudes e incultas. Se isso ocorreu, é porque havia a idéia de igualdade, mas não a igualdade de condições que deve existir numa democracia. Mas, mesmo na América, onde a igualdade de condições está mais próxima do seu ideal de igualdade, Tocqueville adverte contra a tirania da maioria e que toda democracia tem que ter formas de controle sobre ela. Democrata ou republicano, todo bom liberal sabe que soberania popular e liberdades individuais são princípios irredutíveis e que juntos, diz Faguet, ...*é colocar a água ao lado do fogo*.

Na verdade, a ideologia do público tem por fundamento as virtudes, que em outras palavras quer dizer, caráter, probidade, coragem, sacrifício, solidariedade, patriotismo, nacionalismo e, enfim, toda essa metafísica com a qual o discurso educacional se enfeita tanto quanto o discurso político.

Com o *Comitê de Salvação Pública*, a burguesia encerra o seu processo revolucionário; com o *Exército de Salvação Pública*, inicia o seu processo contra-revolucionário. Foi assim que, em 1848, apelou para a Aliança Nacional de todos os partidos contra o proletariado de Paris; em 1871, para o Exército de Salvação Pública que derrotou a Comuna; depois, vieram as Alianças Nacionais, Internacionais e o Serviço de Segurança

Nacional para cumprirem sempre a mesma função ideológica, ou seja em nome do interesse público, do interesse nacional e internacional, o interesse privado é preservado. Essa tarefa a burguesia não pode cumprir sem transformar o cidadão em servo do homem egoísta.

CAPÍTULO III

A FISIONOMIA DO SÉCULO XIX E A CRIAÇÃO DOS SISTEMAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO

O século XIX foi na França uma grande época para a literatura, e, no campo da ficção e da história, é comparável à Inglaterra elizabetana na poesia e à Renascença italiana na pintura. Porém essa literatura, apesar do imenso alcance de sua imaginação social, não era mais uma literatura revolucionária.

Edmund Wilson

1. AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS NO PENSAMENTO LIBERAL DO SÉCULO XIX

O que há de mais singular na burguesia francesa é que ela não consegue caminhar, em concerto, com as demais nações civilizadas a não ser da única forma que lhe é própria: pela luta de classes levada às últimas conseqüências. Por esta razão política estar diretamente ligada à razão econômica, e esta depender daquela para dar um passo à frente, é que a sociedade francesa é obrigada a se ocupar dos espíritos, forjando, no século XVIII, o espírito revolucionário e, no século XIX, o espírito contra-revolucionário

Ao espírito revolucionário, do século XVIII, coube estabelecer uma nova organização política, passando, pela guilhotina, as cabeças que representavam os poderes ultrapassados; enquanto que, ao espírito contra-revolucionário, do século XIX, coube consolidar e conservar essas mesmas instituições em face à ameaça da nova classe revolucionária, não mais com a guilhotina, enterrada juntamente com a velha sociedade, mas com as armas contidas nos princípios contraditórios da nova associação que, ao mesmo tempo que constitui um meio para assegurar os direitos naturais do homem egoísta, é vista como um fim em si mesma.

Ao forjar o espírito revolucionário, foi preciso combater a religião do Estado para que os homens, livres das vendas que lhes tapavam os olhos, pudessem se enfrentar numa luta de vida ou morte para solucionar seus próprios problemas; mas, para forjar o espírito contra-revolucionário, foi preciso não só conceder-lhes liberdade religiosa, na vida privada, como obrigá-los, por força da lei, a freqüentar a escola pública. Assim, enquanto homem, optará livremente por suas crenças religiosas, crenças estas que têm em comum fazer o homem voltar suas misérias e sofrimentos desse mundo para o outro; e, enquanto cidadão, freqüentará a escola pública que lhe inculcará a ideologia do interesse público para a conservação da associação, que não é outra coisa senão assegurar, neste mundo, a riqueza do burguês egoísta.

Após a Revolução Francesa, o espírito egoísta encontra, no terreno limpo por Napoleão I e seus exércitos, as condições necessárias para o seu desenvolvimento, razão pela qual a burguesia havia feito a revolução, mas as liberdades individuais, necessárias ao livre desenvolvimento desse outro homem revolucionário, se mostram agora incompatíveis com as liberdades políticas do cidadão revolucionário. É nesse sentido que entendemos Constant, quando critica os teóricos do poder social, lamenta a prática desse poder no processo revolucionário e teme pelo seu retorno. Os espíritos mais liberais, sempre que voltam seus olhos para a Revolução Francesa, sentem-se orgulhosos de seus resultados, mas não deixam de lamen-

tar seus meios.

Constant refere-se à *venturosa* Revolução Francesa, mas depois de expurgá-la do Terror, porque, diz ele: *fixo meus olhares sobre seus resultados.*

Também Tocqueville, no *O Antigo Regime e a Revolução*, lembra, com estranheza, o contraste entre os dois instrumentos utilizados na Revolução: a máquina tipográfica (pelos teóricos) e a guilhotina (pelas massas).

O contraste entre a brandura das teorias e a violência dos atos, que foi uma das mais estranhas características da Revolução Francesa, não surpreenderá a quem se lembrar que esta revolução foi preparada pelas classes mais civilizadas da nação e executada pelas classes mais incultas e rudes. (Tocqueville, 1989, p. 186)

Na verdade, depois do jacobinismo, o mundo já não era mais o mesmo; ou seja, continuava o entusiasmo pela ciência que caracterizou o Iluminismo, mas sem o seu entusiasmo político. O período da Restauração, que segue após a queda de Napoleão até 1848, representa, com a volta dos antigos poderes, uma reação à organização do Estado com base na soberania popular. Existem agora duas formas de despotismo a serem combatidas: o despotismo de um só e o despotismo da maioria, sendo o segundo mais ameaçador que o primeiro. Constant tem claro os limites da liberdade política do cidadão moderno, principalmente depois da experiência da Revolução. Se, na Revolução,

a soberania popular serviu para subverter a ordem, agora, o seu direito se restringe a manter a ordem, submetendo a minoria revolucionária à vontade da maioria conservadora.

Tenho defendido quarenta anos o mesmo princípio, liberdade em tudo, em religião, em filosofia, em literatura, em indústria, em política: e por liberdade, entendo o triunfo da individualidade, tanto sobre a autoridade que queria governar pelo despotismo, como sobre as massas que reclamam o direito de sujeitar a minoria à maioria. O despotismo não tem nenhum direito. A maioria tem aquele de forçar a minoria a respeitar a ordem: mas tudo que não perturba a ordem, tudo que é interior, como a opinião; tudo que, na manifestação de sua opinião, não prejudica o outro, quer provocando violências materiais, quer se opondo à uma manifestação contrária; tudo que, em relação à indústria, deixa a indústria rival se exercer livremente, é individual, e não saberia ser legitimamente submetido ao poder social. (Constant, 1980, p. 519) (grifo nosso)

Um dos mais expressivos liberais dessa reação foi mesmo Constant. Ao tratar das liberdades políticas seu liberalismo é reticente e contraditório, mas ao tratar das liberdades individuais seu liberalismo é ilimitado. Na subordinação do político ao econômico está a defesa intransigente da propriedade privada, o que não faz dele seu defensor eterno. Pelo contrário, em seus *Princípios de Política* (1815), diz que *a propriedade não é outra coisa senão uma convenção social*. É estranho, mas dizendo isso Constant se opõe aos teóricos do direito natural, transforma a propriedade burguesa em simples convenção social e concebe a historicidade de sua forma. Mas,

isso não quer dizer que a propriedade privada seja menos sagrada, menos inviolável e menos necessária. Essa concepção histórica e subversiva da propriedade, a ponto de dizer que sem ela a humanidade permaneceria estacionária, faz com que, Constant despreze os inimigos da propriedade que a consideram um mal; no entanto, é sensível àqueles cujos argumentos são consistentes, e que por isso mesmo tratam da morte da propriedade burguesa e conseqüentemente da dissolução da própria sociedade que lhe dá suporte. Diz ele:

...não somente eles têm tomado por base um crescimento das luzes à qual o homem chegará talvez, mas sobre a qual seria absurdo fundar nossas instituições presentes; mas eles têm estabelecido como demonstrado, uma diminuição do trabalho atualmente exigido, para a subsistência da espécie humana, de tal forma que essa diminuição ultrapasse toda invenção mesmo suposta. Certamente cada uma de nossas descobertas em mecânica, que substituem pelos instrumentos e pelas máquinas a força física do homem, é uma conquista para o pensamento: e segundo as leis da natureza, essas conquistas devendo ser mais fáceis, à medida que se multiplicam, devem se suceder com uma rapidez acelerada; mas estamos longe ainda do que temos feito, e mesmo do que podemos imaginar nesse gênero, à uma isenção total do trabalho manual; contudo essa isenção seria indispensável para tornar possível a abolição da propriedade.(p.376)(grifo nosso)

Isso mostra o entusiasmo da burguesia pela ciência, mesmo que suas conseqüências ameacem destruir a propriedade e por decorrência a própria sociedade. Podemos dizer que, pensando assim, Constant deixa de ser um representante da burguesia, mas, dado que a abolição do trabalho manual é algo que

pertence a um futuro distante, ele não tem dúvida sobre o que fazer: deter o entusiasmo político das massas, acelerar o desenvolvimento das forças produtivas e não antecipar o que pertence a outra época.

Com essa crença na ciência, assegurada pelo máximo de liberdade individual no plano econômico e o mínimo de liberdade no plano político, Constant não pode conceber a educação pública senão como mera instrução. As teorias que advogam a educação pública como meio de apoderar-se da opinião dos homens, para conformá-las à adoção de uma certa quantidade de idéias religiosas, morais, filosóficas e políticas, são contrárias à liberdade individual e um erro herdado das sociedades antigas. Depois conclui: *A educação que vem do governo deve se limitar à instrução só.* (Id., p.575)

Na coletânea publicada em 1829 e que tem por título *Mélanges de Littérature et de Politique*, ele mostra como as coisas estão em transformação e que, ir além, seria prematuro; tanto quanto, permanecer aquém, seria pouco sábio. A cada um a tarefa de seu tempo.

Durante esse tempo, muitas coisas que se tornarão supérfluas serão ainda olhadas como necessárias; muitas que se tornarão necessárias serão consideradas como problemáticas, paradoxais, talvez criminosas. Não nos ocupemos disso, a cada século basta seu trabalho. (p.522)

Acrescentamos a essa observação genial de Cons-

tant, que nem sempre a clareza de um século equivale à clareza de outro. Hoje, quase dois séculos depois, quando a microeletrônica domina cada vez mais a produção, absorvendo não só o trabalho manual como o trabalho intelectual, essa consciência parece não existir mais. A dissolução da sociedade, que um tal desenvolvimento importa, se mantém tolerável, não pela elevação das condições de vida do homem, mas pela reprodução das velhas formas do trabalho que, já supérfluas, são consideradas necessárias. No tempo de Constant, entretanto, a burguesia inteiramente absorpta na sua produção, na livre concorrência, abandonou completamente as forças sociais que tinham criado o impulso revolucionário e limpado o terreno para o seu livre desenvolvimento. O egoísmo burguês em marcha deixou à margem uma sociedade constituída de homens livres que não dependiam de ninguém, mas que ninguém se importava com eles. Assim resume Droz:

Antes de 1848, el movimiento de concentración se encuentra sólo en sus comienzos. Lo que sorprende es más bien el individualismo rabioso de los burgueses de todas clases que se enfrentan dentro de um mismo grupo social, la existencia de camarillas que luchan a muerte entre si. La conciencia colectiva de clase sólo se ve sometida por la preocupación de mantener al "pueblo" al margen de sus querellas. (Droz, 1977, pp. 44-45)

No geral, a vida econômica da França continua marcada pelo selo do passado; em 1848, 75% da população se dedica à agricultura. Ainda que a grande propriedade domine, é uma sociedade de pequenos agricultores que vivem mediocrementemente

em uma economia fechada.

A exploração da nação francesa pela burguesia financeira, sob a Monarquia de Julho, aliada à crise geral do comércio e da indústria da Inglaterra e às más colheitas, trouxe conseqüências sociais tais que levou Guizot, em 1838, a interpretar assim as insatisfações:

Jamais, é verdade, a condição humana tem sido mais igual e melhor. Mas os desejos do homem têm sido maiores que seus progressos. Jamais a ambição foi mais impaciente e mais disseminada. Jamais tantos corações estiveram atormentados por uma tal sede de todos os bens e de todos os prazeres. Prazeres orgulhosos e prazeres grosseiros, sede de bem-estar material e de vaidade intelectual, preferência de atividade e de moleza, de aventuras e de ociosidade; tudo parece possível, e invejável e acessível a todos (...). O mundo não tem jamais visto um tal conflito de veleidades, de fantasias, de pretensões, de exigências; jamais tem ouvido um tal ruído de vozes se elevando todas juntas para reclamar, como seu direito, o que lhe falta e o que lhe agrada. (Guizot, 1872, pp.28-29)

É certo que Guizot não está falando do egoísmo burguês. O que ele mostra é que o mundo jamais viu um povo manifestar um espírito tão voraz e pleno de insatisfações e desejos, quando em todas as sociedades passadas a religião encarregava-se de dar a esses infelizes o alimento espiritual fazendo-os elevar suas vozes a Deus e não aos homens.

Este estado geral dos espíritos é a grande preo-

cupação de Guizot que, previsivelmente, adverte, em 1838:

E se espanta da agitação profunda, do mal-estar imenso que fermentam as nações e os indivíduos, os Estados e as almas! Para mim, me espanto que o mal-estar não seja maior, a agitação mais violenta, a explosão mais súbita. (Guizot, 1872, p.30)

A mesma advertência foi feita por Tocqueville no discurso pronunciado à Câmara dos Deputados, em 29 de janeiro de 1848, às vésperas da revolução.

...Diz-se que não há perigo, porque não há agitação, diz-se que, como não há desordem material na superfície da sociedade, as revoluções estão longe de nós. Senhores (...) vos enganais. Sem dúvida, a desordem não está nos fatos, mas entrou bem profundamente nos espíritos. (...) Sim o perigo é grande! Conjurai-o ainda é tempo; corrigi o mal por meios eficazes, não atacando seus sintomas mas o próprio mal. (Tocqueville, 1991, pp.43-44)

De 1815 a 1848, que corresponde ao período da Restauração, a burguesia, como vimos, limitou-se apenas em conter o espírito revolucionário expurgando do Iluminismo as questões políticas e mantendo o interesse pela ciência. A revolução agora é a das forças produtivas, dirigida pelo burguês egoísta, que não pode ser perturbada por nenhuma desordem social.

Assim, resume Antonio Sérgio (1883-1969) esse período de predomínio da ciência e de sua influência sobre a educação, no seu ensaio, *Ciência e Educação*, de 1917:

*Tal como, na primeira metade do século XVIII, a geração dos "filósofos" e do iluminismo tudo esperava da difusão das "luzes", a da primeira metade do século XIX (de que Renan traçou o evangelho no **Avenir de la Science**) viu no desenvolvimento e difusão das ciências a panacéia para todos os males - físicos e morais - da sofredora humanidade(...) Mas não ficava aí o grande absurdo; reduzir a moral à difusão da "ciência" (dos resultados do trabalho científico) dava-se imediatamente um segundo passo na loucura, considerando-se como instrução o mero conhecimento do ABC. (Sergio, 1980, v.1, p.98)*

Também Edmund Wilson, em 1940, na sua obra, **Rumo à Estação Finlândia**, acentua esse aspecto do espírito contrarrevolucionário da primeira metade do século XIX, pelo abandono das questões políticas.

A geração de artistas e pensadores franceses que se tornaram adultos por volta de 1850 já haviam praticamente abandonado quaisquer interesses políticos. (Wilson, 1986, p.52)

Mas, o que estes homens ilustres compreenderam após os fatos acontecidos, Jaurès (1859-1914) compreendeu no teatro mesmo em que eles se desenrolavam, porque dele participou como deputado e líder do movimento operário. Passando em revista a literatura contemporânea, se dá conta que nela as questões políticas haviam desaparecido enquanto a classe operária se levantava para colocá-las novamente em cena. São homens que se ocupam das atividades culturais, mas a geração dos antigos revolucionários já não consegue entender os novos.

... nossa superioridade sobre a maior parte desses artistas, é que nós os compreendemos e eles não nos compreendem (...). Constatamos que o pensamento nacional está dividido em dois, que a parte do pensamento que se exprime pelas formas da arte não compreende mais ou quase mais a parte do pensamento que se traduz pela ação política e social. (Apud, Max, 1911, p.162)

Se, depois do jacobinismo, a soberania popular, fundamento do Estado liberal, tinha sido rigorosamente definida, na teoria, como subordinada aos direitos do homem que, por sua vez, estavam assegurados pela forma representativa de governo, na prática, estava restrita à representação censitária que Guizot denominara de "país legal". Mesmo com todas essas precauções, a insurreição da classe operária, em 1848, reclamando para si, entre outros, o direito de fazer-se representar na condução dos negócios do Estado, provocou uma tal divisão entre os homens do poder, que segundo Pécaut, não tinha nada a ver com os seus interesses partidários.

O mundo moderno não se divide, por mais que se diga, em repúblicas e monarquias, nem entre republicanos e realistas. Mas, em todo país, e sobretudo na França, se precisa mais entre aqueles que confiam na liberdade, em outros termos na capacidade moral do homem, e aqueles que desconfiam dela ou a negam expressamente. Essa é na realidade a fonte das oposições, de todos os malentendidos. (Pécaut, 1879, p.19)

É natural que a classe no poder, independentemente dos partidos políticos, se sentisse ameaçada face a uma outra classe insurgente e reclamante de direitos que se opunham

aos seus. É natural também que, para os franceses, a concessão dessa liberdade fosse mais ameaçadora do que para os outros países civilizados que haviam passado pela reforma religiosa no século XVI. A sociedade francesa do século XIX, ao contrário das outras, achava-se sob o império do burguês egoísta sem proteção ou sem sua ideologia.

Indecisa diante dos novos acontecimentos, passa a desconfiar da capacidade moral dos homens (leia-se da classe operária) em fazer uso da sua liberdade e a crença na razão é abalada. Essa crença tinha sido tão soberana que havia autorizado os iluministas a traírem o princípio da soberania popular para aliarem-se aos déspotas esclarecidos. Nesse caso, traíam-se os princípios, mas não traíam seus interesses, pois esses déspotas, acrescidos do adjetivo iluminista, pertenciam a uma classe enfraquecida que para não perecerem eram forçados a cumprirem a tarefa de seu tempo, com a única diferença de forçar a natureza humana a agir, no lugar de deixá-la agir livremente. Mas, a partir de 1848, conceder liberdade ao legítimo soberano não significava trair seus princípios, mas seus interesses. Apesar de todas as precauções, que vai desde a forma de governo às leis eleitorais, era preciso agir sobre as consciências.

A crença do Iluminismo nas ciências, elaborada contra as crenças religiosas, as superstições e os preconceitos da antiga sociedade, produziu a idéia que bastava esparrar-

mar as luzes e tudo seria resolvido. Mas, a partir de 1848, essa crença não podia mais manter-se inalterada e a sociedade discute agora a questão anunciada por Rousseau, no seu *Discurso sobre as Ciências e as Artes* (1749), de que a ciência, por si só, não é moralizante. A França precisava construir sua ponte de Poul-Serrbo. Essa necessidade, criada a partir da revolução de 1848, não podia mais ser adiada após a revolução de 1871. Para isso, era preciso assenhorar-se das almas, ao conceder liberdade religiosa aos homens na vida privada, impondo-lhes os deveres para com Deus, e assenhorar-se dos espíritos, impondo-lhes os deveres para com o Estado, ao criar a escola obrigatória para a formação do novo cidadão eleitor.

Eugène Rendu, Inspetor geral da Instrução Pública, no seu livro *L'Obligation Légale*, publicado em 1872, depois de dizer que a obrigatoriedade do ensino é uma das armas da civilização cristã contra uma barbárie nova, conclui que a triste experiência da Comuna revelou que o conhecimento ou a simples instrução são insuficientes como fonte da moral.

Nós sabemos todos, após uma experiência infeliz, que a ciência não é a virtude, que a instrução elementar o é bem menos ainda, e que essa instrução elementar só não dá a força para resistir aos maus instintos. (Rendu, 1872, p.10)

Assim se expressavam os espíritos liberais; assim se expressou Pécaut, um dos grandes defensores da moral laica, logo após a Comuna de Paris:

*Na transição laboriosa em que estamos en-
gajados do antigo estado aristocrático e
sacerdotal ao estado popular e secular,
das crenças coletivas e cegas à crença
individual e refletida, os povos como os
indivíduos ameaçam soçobrar antes de ter
chegado de um extremo ao outro. Para cum-
prir felizmente essa travessia perigosa,
nenhum concurso é comparável aquele do
espírito religioso; porque esse espírito
estende sua ação mais longe do que qual-
quer outro, ele penetra mais profundamen-
te, ele rege mais eficazmente, ele puri-
fica melhor os elementos inferiores. (Pé-
caut, 1879, p.17)*

A burguesia, ao romper com a Igreja do Estado, não destruiu a religião, pelo contrário, concedeu liberdade religiosa, pois tem necessidade da fé no sobrenatural para ligar indivíduos isolados e fazer com que eles se resignem, ao voltar suas misérias e sofrimentos deste, para o outro mundo. Mas, na França, a igreja católica, combatida durante muito tempo, vai se constituir no maior obstáculo para o partido da ordem que necessita, nesse momento, da sua função espiritual. A ordem impõe que a igreja católica desista de suas funções temporais para ocupar-se apenas de suas antigas funções, além de passar a conviver em pé de igualdade com as demais crenças, quando até então havia dominado o mundo.

Tanto Guizot como Tocqueville se destacam na elaboração teórica dessa questão. Apesar de suas diferenças, representam o partido da ordem e interpretam essa necessidade burguesa, que vem se desenvolvendo, na França, pela via do conflito entre católicos e protestantes e que os demais países

civilizados resolveram com a reforma religiosa, no século XVI.

O conflito entre essas duas igrejas está no centro das disputas sobre a criação do ensino obrigatório, gratuito e laico que desenvolveremos ainda neste capítulo.

A obra de Guizot *Meditations et Études Morales* contém um conjunto de ensaios escritos entre 1811 e 1838. Não é por acaso que estes escritos só foram publicados em 1851, pois neles o autor desenvolve um conjunto de idéias para mostrar a insuficiência da razão como fonte da moral e a compatibilização entre ciência e fé. Logo no prefácio, adverte que suas idéias, na essência, permanecem as mesmas apesar de terem sido escritas há décadas, mas que tem algo mais a dizer. Refere-se aos acontecimentos de 1848 que dão atualidade à sua obra.

Seu objetivo é mostrar que, de todas as crenças existentes na França para ocupar essa lacuna entre o passado e o futuro, a disputa se faz entre os racionalistas deístas e os cristãos, mas só os cristãos possuem o Deus vivo que a França precisa.

É do Deus vivo que temos necessidade. É preciso, para nossa salvação presente e futura, que a fé na ordem sobrenatural, que o respeito e a submissão à ordem sobrenatural entrem no mundo e na alma humana. (Guizot, 1872, p. II)

Se o homem deixa de crer nessa ordem sobrenatural, logo a desordem entra no homem e na sociedade. A ordem

natural está aberta à ciência do homem, aí ele exerce sua ação e seu poder, enquanto que a ordem sobrenatural está aberta à sua fé e à sua esperança, aí ele se submete.

Portanto, se a França precisa de um Deus vivo para a sua salvação, conclui Guizot, é preciso não a fusão, que é impossível, mas a união entre católicos e protestantes na difícil missão de unir o espírito das "massas efervescentes".

A possibilidade da piedade cristã vencer a impiedade anti-cristã está na união dessas duas igrejas tão adversárias, mas que têm o cristianismo como fundamento comum. Um fundamento comum para fazer face a um inimigo comum, que essa "massa efervescente" chama de democracia social.

*No estado atual das sociedades e dos espíritos é a autoridade, é a ordem com autoridade, que está em perigo. O cristianismo lhe deve todo o seu apoio. Não conheço mentira ou cegueira mais grosseira que aquela dos homens que tentam hoje desviar a religião cristã em proveito dessa anarquia brutal e louca que eles chamam **democracia social**. (1872,p.XIV)*
(grifo nosso)

Por mais adversárias que sejam essas igrejas, diante desse *Satã Humano* que ameaça tanto a sociedade burguesa como o próprio cristianismo, completa Guizot, é necessário transigir.

Ninguém está mais convencido do que eu dos imensos erros e dos funestos desvirtuamentos de nosso tempo; ninguém teme e detesta mais do que eu o império que

exerce entre nós, e o perigo do qual nos ameaça o espírito revolucionário, este Satã Humano, ao mesmo tempo cético e fanático, anárquico e tirânico, apaixonado para negar e destruir, incapaz de nada criar que pudesse viver e de sofrer quando nada se cria e vive sob seus olhos. Sou daqueles que pensam que é preciso absolutamente vencer esse espírito fatal, e recolocar em honra e em poder o espírito de ordem e de fé, que é o espírito de vida e de conservação. (1872,p.XVI) (grifo nosso)

Para Guizot, esse espírito revolucionário do século XIX, que se coloca como obstáculo ao desenvolvimento social, é herança do erro dos filósofos do século XVIII que, afastando Deus, transformaram o homem em soberano.

...não há mais fé nem esperança no céu, e contudo ele avança, prospera, cresce, triunfa. Ele acreditará, terá esperança em si mesmo; se adorará a si mesmo. A religião cai: uma idolatria se elevará, a idolatria do homem pelo homem tem sido o deus do século XVIII, o objeto de seu culto como do seu amor. Dai uma grande e deplorável complacência pela natureza humana, por suas fraquezas e suas inclinações. Ele tem sido amado, mas de um amor cego e fraco, que não tem sabido senão aprovar, acariciar, e prometer, não tendo nada a prescrever nem a exigir. (1872, pp.6-7)

Esse homem-deus, preso à terra e sem nenhuma relação com o outro mundo, apegou-se aos bens mundanos, acreditando que tudo pode, tudo quer.

E não é só isso. Ao promover o homem a soberano, acreditou-se, também, que, abandonados a si mesmos, ao seu

equilíbrio natural, homens e coisas iriam bem. Decorre disso que não há necessidade de nenhuma força exterior para regulá-lo, uma vez que há na sua natureza uma tendência à socialização, ao aperfeiçoamento, que advém de sua capacidade racional. Essa crença deslocou o mal, que nas sociedades feudais estava no homem, para fora do homem e os homens passaram a acreditar:

...que o mal provém, não de nossa natureza, e de nossa condição essencial, mas unicamente da sociedade mal regulada, regulada em proveito de alguns que tem substituído sua vontade e seu interesse à vontade e ao interesse de todos; que é a sociedade que é preciso reformar, e não o homem que não tem necessidade de ser reformado, que não teria necessidade pelo menos se a sociedade não o corrompesse.
(1872,p.8)

Essa idéia, que penetrou profundamente no homem e que por isso precisa ser combatida, é responsável, segundo Guizot, pelas atuais agitações, por essa impaciência, por essa inquietude, por essa insaciável sede de transformação em perseguir um estado social que dê, a todos os homens, toda a felicidade que eles pretendem. Essa possibilidade não existe para Guizot: *Não, não é verdade que esta terra tem o que basta à ambição e à felicidade de seus habitantes.*(Id.,p.30) e nem é verdade que todos os males estão nas instituições sociais.

Esses erros do século XVIII foram reconhecidos por muitos de seus filósofos, principalmente os últimos, os que passaram pela triste experiência da Revolução, mas hoje, acrescenta Guizot: *Estamos bem longe de nossos pais e somos*

mais sábios e mais modestos.

Essa idéia de Guizot contém já a inversão histórica ocorrida na concepção de homem da burguesia, que passa: de homem revolucionário a homem contra-revolucionário; de soberano irreligioso, que vê suas misérias como questões humanas, a homem religioso, que encontra no sobrenatural o consolo para seu sofrimento; de homem que vê seus males na sociedade e por isso precisa destruí-la por inteiro, a homem que assume os males como próprios de sua natureza e de suas fraquezas; de homem que acredita na razão a homem que tem necessidade da fé; de homem que possui direitos a homem que precisa de deveres. Em resumo: o homem contra revolucionário é o homem revolucionário rebaixado.

É verdade: o homem foi tomado de uma ambição acima de sua força e de seu direito: é preciso rebaixá-lo; é preciso que sua razão e sua vontade consintam em restituir o que elas pretendiam usurpar; que no lugar de se erigir e de se adorar como soberano, o homem aceite sua insuficiência definitiva; que no seu pensamento como na sua vida, se submeta, no seio mesmo da liberdade. (1872, p.12)

Ao contrário do que todos pensam, continua Guizot, a França não está em decadência moral porque o espírito da ordem (leia-se o partido da ordem) é dominante e a experiência (leia-se a Revolução Francesa) tem ensinado que o dever, não o interesse e a paixão, é o princípio da moral; que Deus não tem deixado de presidir o mundo; que a ordem tem leis naturais, invioláveis, e se vinga de quem as desconhece; que o

mal, sempre presente em nós e ao redor de nós, tem necessidade de ser incessantemente combatido. Para isso é preciso Deus e a eternidade. É preciso...

...a religião, para conter ou preencher a ambição humana! a religião, para nos sustentar ou nos acalmar nas nossas dores, aquelas de nossa condição ou aquelas de nossa alma!. (1872,p.32)

O problema, para Guizot, é que essa moral existe, mas está enfraquecida devido ao afastamento da igreja católica de suas funções espirituais. Para vivificar essa moral é preciso do trabalho de todos os cristãos, mas para isso a igreja católica deve aceitar a separação entre a ordem espiritual e a ordem temporal; entre o estado religioso e o estado civil e reconhecer que qualquer intervenção de um estado no outro é ilegítima. Ela tem que aceitar a liberdade religiosa como uma lei, não da sociedade religiosa, mas da sociedade política; como um direito, não do cristão, mas do cidadão, já que a França nova é uma conquista de todos e todos lutaram durante muito tempo para que isso acontecesse. Aceitando isso, sua ordem religiosa permanece intacta e independente; fundará a paz entre ela e a sociedade civil e, juntamente com as demais igrejas cristãs, trabalhará na grande tarefa de salvar as almas e restabelecer a ordem social. Essa grande batalha deverá ser travada, não nas altas esferas da sociedade, mas no fundo das massas onde impera a impiedade anti-cristã.

...no fundo da sociedade e nas massas. é a impiedade apaixonada que fermenta e

que, para vencer, se coloca a serviço dos mais grosseiros e mais ardentes interesses. A fé cristã, no seu caráter essencial e vital, quer dizer sobrenatural cristã, pode só sustentar esse grande combate. (1872,p.XXV)

O que parece diferenciar Guizot de Tocqueville é que, para Guizot, as conseqüências sociais da Revolução de 1789 haviam se esgotado e disso se tiraria todas as conseqüências políticas para conter o excesso de liberdade democrática que ainda restava, submetendo o povo à Carta, no interior de um regime eleitoral censitário, que ele denominou de **país legal**; enquanto que, para Tocqueville, a democracia é um processo irresistível das sociedades modernas porque, nela, o sentimento de igualdade é mais forte que o sentimento de liberdade. Na sua obra, **A Democracia na América**, procura demonstrar que a democracia não é nem um sonho e nem sinônimo de anarquia e desordem, como acreditavam muitos de seus contemporâneos. O que parece desordem é, para Tocqueville, apenas o caráter muito próprio de uma época de transição que precisa de mais liberdade para acomodar homens e idéias.

Quanto mais atentamente examino os efeitos da igualdade sobre as inteligências mais me convenço de que a anarquia intelectual de que somos testemunhas não é, como tantos a supõem, o estado natural dos povos democráticos. Creio que é preciso considerá-la, antes, como um acidente à sua juventude e que só se mostra nessa época de transição. (Tocqueville, 1977,p.491)

No entanto, o que iguala Guizot, Tocqueville e o

pensamento liberal em geral, é a concessão da liberdade religiosa tendo o cristianismo como fundamento da moral, seja para conter o processo democrático ou para dar vazão a ele. É dessa questão que iremos tratar, agora, do ponto de vista de Tocqueville e, principalmente, a partir das cartas¹ dirigidas a Gobineau enquanto desenvolviam, a pedido da Academia das Ciências Morais e Políticas, um trabalho sobre a moral dos tempos modernos, as quais já nos referimos anteriormente.

Tocqueville parte da questão seguinte: O que os modernos, que romperam com a idade média, têm escrito de novo sobre a moral? Todo o seu raciocínio vai no sentido de demonstrar que não há nada de novo na moral dos modernos a não ser os velhos princípios do cristianismo expurgados da teologia e adequados ao novo estágio da civilização.

O cristianismo sim, quando surgiu, fez uma verdadeira revolução nas idéias relativas aos deveres e direitos, que são o conteúdo de toda ciência moral. Essa revolução foi menos no sentido de criar virtudes novas do que mudar suas posições relativas. A primeira mudança foi colocar as virtudes mais doces, como: humanidade, piedade, indulgência, perdão, que estavam em último lugar, na frente das outras; a segunda, foi estender os deveres, circunscritos à classe dos cidadãos,

1 Shemann, responsável pela publicação das cartas, lamenta, como nós lamentamos, o desaparecimento das cartas de Gobineau a Tocqueville, bem como o trabalho escrito por eles.

a todos os homens incluindo os escravos e, finalmente, colocar a sanção das leis morais no outro mundo, além de fazer delas o objetivo da vida. Foi assim que a moral passou a ter um conteúdo mais espiritual e menos material. Essa predominância do espiritual se deveu às condições da época; foi uma admirável reação contra o espírito das antigas religiões que arrastavam as massas no sentido contrário. Dizendo isso, Tocqueville discorda dos filósofos que vêem, no apego do homem aos bens materiais, uma moral nova e distanciada do cristianismo, quando para ele essa indulgência com as necessidades e prazeres materiais não é outra coisa senão um princípio do próprio cristianismo - *o direito igual de todos os homens aos bens desse mundo e o dever daqueles que têm mais de vir em socorro daqueles que têm menos* - aplicado ao desejo de igualdade das sociedades modernas. Na verdade, Tocqueville faz coincidir a prática burguesa com o cristianismo; ou melhor, é na sociedade burguesa que o cristianismo vê realizar seus princípios.

...entre as paixões que a igualdade faz nascer ou favorece, existe uma que ela torna particularmente viva e que depõe ao mesmo tempo nos corações de todos os homens: é o amor ao bem estar. O gosto pelo bem estar forma como que um traço marcante e indelével das épocas democráticas. Admite-se que se creia que uma religião que procurasse destruir essa paixão-mãe seria afinal destruída por ela; se quisesse arrancar os homens inteiramente da contemplação dos bens desse mundo, para obrigá-los a pensar unicamente nos do outro, pode-se prever que as almas afinal escapariam por entre as mãos, para mergulhar, longe dele, apenas nos gozos materiais presentes. (Tocqueville, 1977, p. 336)

O erro dos filósofos, aponta Tocqueville, é contemplarem o estado de igualdade atual, conjugado com o enfraquecimento da fé religiosa, e concluírem que a nova moral se reduz aos desejos puramente materiais. No entanto, continua Tocqueville, a moral moderna mostrará sua verdadeira face se a fé religiosa for vivificada. E de todas as religiões, o cristianismo é o que melhor se ajusta às condições de igualdade das sociedades modernas, pois ele absorve o conteúdo material, mas o faz com vistas ao outro mundo. De qualquer forma, a função moderadora das religiões é fundamental nas democracias modernas fundamentadas no egoísmo.

A maior vantagem das religiões está em inspirar instintos muito contrários. Não há religião que não situe o objeto dos desejos do homem além e acima dos bens da terra, e que não eleve naturalmente a sua alma para regiões muito superiores às dos sentidos. Nenhuma há também que não imponha a cada um alguns deveres para com a espécie humana ou em comum com ela, e que não o tire assim, de vez em vez, da contemplação de si mesmo. (1977, p.334)

Mas, observando as ações dos homens e o que se passa nas instituições modernas, a moral moderna, conclui Tocqueville, se compõe de algumas noções da antigüidade e dos princípios do cristianismo que tomou a forma do desenvolvimento social.

A moral de nossos dias, tal como a vejo se revelar nas palavras, nos atos públicos, nas ações individuais, no falatório incessante de nossa sociedade loquaz (ignoro o que está impresso nos grossos livros sobre essa matéria) a moral moderna, digo, me parece estar voltada, é verdade,

em certos casos para as noções da antigüidade; mas a maior parte do tempo não faz senão desenvolver, estender as consequências da moral do cristianismo sem mudar os princípios. (Schemann, 1909, p.6)

Ao dizer que a moral moderna se compõe dos princípios do cristianismo e de algumas noções da antigüidade, Tocqueville tem como pressuposto o homem moderno na sua dualidade de homem egoísta e cidadão político. O cristianismo está para a sociedade civil como as noções da antigüidade está para o Estado político. Enquanto o cristianismo liga indivíduos isolados numa comunidade universal, moderando seu instinto egoísta pela máxima egoísta que diz: *Faça a outrem o que desejás que façam a ti*, tal como falava Locke, as noções da antigüidade, como o amor à pátria, as virtudes públicas, das quais falava Rousseau, unem os espíritos numa comunidade nacional e acima dos interesses individuais.

A moral do burguês egoísta se fundamenta nos princípios do cristianismo que, expurgando a teologia, se aproximaram das sociedades modernas tornando Deus mais indulgente com as necessidades e prazeres materiais. Tal como o cristianismo considera o homem fora de qualquer nacionalidade, o burguês é um cosmopolita. Mas, essa moral cristã que modera os apetites materiais com vistas ao outro mundo, se contradiz com a moral do cidadão político preso a sua pátria e que tem deveres para com o Estado.

O cristianismo, e, por consequência, a moral cristã, era estabelecida fora de todos os poderes políticos e mesmo de todas as nacionalidades. A grandeza de sua obra era de formar uma sociedade humana fora de todas as sociedades nacionais. Os deveres dos homens entre si enquanto cidadãos, as obrigações do cidadão para com a pátria, as virtudes públicas em uma palavra me parecem mal definidas e bastante negligenciadas na moral do cristianismo. Está aí, me parece, o lado fraco dessa admirável moral, da mesma forma que era o único lado verdadeiramente forte da moral antiga. (Shemann, 1909, p.7) (grifo nosso)

As virtudes públicas, negligenciadas pelo cristianismo, foram despertadas a partir do século XVIII, na fase de ascensão política da burguesia ao poder do Estado. Essas paixões políticas, diz Tocqueville, têm sido causa e efeito das grandes mudanças de que somos testemunhas.

Apesar dessa dualidade moral existente no homem moderno, que lhe impõe deveres para com Deus e deveres para com o Estado, ela não é excludente como foi no mundo antigo. Convive com o homem moderno em permanente contradição, mas no fundo forma uma unidade ainda que contraditória.

O mundo moderno tem retomado e recolocado em honra uma parte da moral dos antigos e a tem intercalado no meio de noções que compõem a moral do cristianismo. (1909, p.8)

Com o desenvolvimento material da sociedade, o princípio cristão, do direito igual aos bens desse mundo e o dever dos que têm para socorrer os que não tem, foi transferido da esfera privada para a esfera pública e, conseqüentemen-

te, a caridade, que era uma virtude privada, tornou-se um dever social, uma virtude pública. As diferenças entre os homens, as necessidades a reparar passaram a ser um dever do Estado; quer dizer, estabeleceu-se uma espécie de moral social e política que os antigos não chegaram a conhecer, a não ser de forma muito imperfeita, que é a combinação das idéias políticas da antigüidade e a moral do cristianismo. Tudo isso foi imposto ao governo.

Tem lhe imposto uma obrigação estreita de reparar certas desigualdades, de vir em socorro de certas misérias, de prestar a todos os fracos, a todos os infelizes, um apoio.(1909,p.9)

É nesse sentido que a moral moderna, que não é outra coisa senão os princípios do cristianismo aplicados a uma época muito civilizada e muito democrática, está impressa nas leis, que tem dado os mesmos direitos e imposto os mesmos deveres a todos: no código civil e penal, nas caixas escolares, nas salas de asilo, na escola pública e demais instituições do mesmo gênero.

Tocqueville encara a religião apenas do ponto de vista humano, e desse ponto de vista, ela é necessária em toda e qualquer sociedade, mas nas sociedades democráticas, essa necessidade é maior do que em todas as outras, ao contrário do que pensavam os filósofos do século XVIII, que a religião desapareceria à medida que as luzes se expandissem.

É o despotismo que pode passar sem a fé, mas não a liberdade. A religião é muito mais necessária na república que preconizam do que na monarquia que atacam e mais nas repúblicas democráticas que em todas as demais. Como poderia a sociedade deixar de perecer, se, enquanto o laço político se afrouxa, a moral não se aperta? É que fazer de um povo sujeito a si, se não é sujeito a Deus? (1977,p.227)

Não deixar a sociedade perecer, eis a utilidade da religião! Nos Estados Unidos, Tocqueville pôde constatar, com certeza, que todos os seus habitantes, independente de classe, julgam necessária a religião para conservar as instituições americanas e que, por isso mesmo, lá, a religião não interfere e nem dirige a política, mas *...dirige os costumes e é regendo a família que trabalha no sentido de reger o Estado.*(Id.,p.224). Essa separação da política faz dela a primeira das instituições políticas. Eis todo seu poder.

É desse poder que a Europa, e, principalmente a França, precisa. A igreja católica, que se tornou frágil, como todas as potências da terra, porque se apoiou nos interesses desse mundo, precisa voltar ao seu estado natural(espiritual) e encontrar aí toda sua força e, com isso, salvar a França burguesa de seus inimigos.

Na implantação da escola pública, na França, se trava uma luta de vida ou morte entre católicos e protestantes - de ser ou não ser a república burguesa - na qual a maioria católica é derrotada pela minoria protestante. Essa é só a

aparência de uma questão que a burguesia tem que resolver, ainda no final do século XIX, e que na França toma a forma que deveria tomar - a forma da radicalização - para secularizar a última das instituições da sociedade burguesa e a primeira a ser criada pensando na sua conservação: a escola primária obrigatória, gratuita e laica para todos. A crise mal se achava no seu início quando Payot, o reitor d'Aix, antecipa seu desfecho ao dizer, em 1872, que a nova sociedade havia encontrado o sucedâneo da velha sociedade.

Que a burguesia se tranqüilize! (...) Que os privilegiados gozem em repouso. A Igreja está morta: Viva a Escola! (Apud, Gibon, 1910, p.142)

2. A EDUCAÇÃO DO NOVO SOBERANO

Chegamos até aqui com o objetivo de encontrar as motivações que levaram as sociedades, no final do século XIX, a criarem seus sistemas nacionais de educação a partir da obrigatoriedade do ensino fundamental para todos.

Passando em revista a literatura produzida no processo de criação dessa escola, percebe-se nas diferentes posições dos diferentes partidos, nos argumentos, nos contra-argumentos, no trabalho das lojas maçônicas através da *Ligue de L'Enseignement*, nas reações da sociedade, na proliferação de jornais, revistas e associações contrárias ou não à escola

que nascia, nos inúmeros processos administrativos e judiciais envolvendo elementos dos dois partidos, enfim, na mobilização de toda a sociedade, que o esforço despendido para tornar a escola pública uma realidade, não se justifica a não ser por razões muito fortes.

Considerando o período que vai da Revolução Francesa à III República, a criação de um sistema de instrução pública aparece pela primeira vez na legislação em 1791 e após cada intervalo monárquico, para se efetivar definitivamente na III República, com a lei de 16 de junho de 1881, que institui a gratuidade do ensino, e a lei de 28 de março de 1882, que institui a obrigatoriedade e a laicidade dos programas.

Pode parecer, como sugere quase toda literatura, que a essa escola se chegou por um processo natural e evolutivo. Aliás, esse foi também o argumento mais usado pelo partido conservador para combater a obrigatoriedade do ensino. Representado, na sua maioria por católicos, defendia o direito do pai de enviar ou não seus filhos à escola e demonstrava, apoiado em estatística, o crescimento gradual pela demanda escolar, a partir das reformas pelas quais havia passado o ensino, para concluir que se aproximava o tempo em que haveria escola para todos e que todos procurariam por ela, sem que fosse necessário a intervenção do Estado nesse processo.

O que se verifica, no entanto, não é uma evolução

natural, mas uma adaptação da escola ao conjunto dos acontecimentos políticos, sociais e econômicos. A II República (1848-1852), apesar de seu relativo progresso, não podia dar senão a lei Falloux, de 15 de março de 1850, tendo em vista os acontecimentos de 1848, como diz Hovelacque, membro do Conselho Municipal de Paris, em 1880.

Nós vivemos, vocês sabem, em matéria de ensino primário, sob o regime da lei de 1850, a lei Falloux, uma das obras mais acabadas da reação religiosa que segue os acontecimentos de 1848. (1880, p.13)

Mas, a II República deu também o sufrágio universal, que deu Napoleão III, que deu a derrota em Sedan, que deu a Comuna de Paris, que deu a III República que, para não deixar de ser burguesa, criou a escola. Qual escola? A escola que ensina essa república, diz Buisson.

Se havia uma evolução gradual, essa se fazia em termos da demanda escolar, mas não do ponto de vista das finalidades determinadas pelos acontecimentos. Estes não se mostravam nem graduais e nem evolutivos e as finalidades das reformas anteriores pareciam bem diferentes daquelas propostas pela Lei Ferry. Desistimos, portanto, de procurar qualquer motivação que justificasse um tão grande esforço da sociedade para, tão só, fechar o ciclo de um processo natural e evolutivo.

Entretanto, a escola, tal como foi imposta pelo

Estado, atraiu contra si não só as forças reacionárias como era esperado, como destacados espíritos liberais, cujos argumentos, com base nos princípios e no direito, fariam intimidar o mais convicto defensor de uma causa ainda que necessária. Contudo, nem o princípio e nem o direito pareciam justificar o esforço despendido pela sociedade para realizar a escola. Aliás, esses espíritos liberais pareciam combater o que eles mesmos faziam sem entender.

Reunidos em torno da tese de que o direito à educação não estava inscrito na **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**, eximiam o Estado de qualquer obrigação ou dever ao mesmo tempo que atacavam o monopólio da educação como um atentado ao princípio da liberdade. O que pareciam não entender, mas deixavam claro para que outros entendessem, é que quando se trata de salvar uma sociedade, os princípios e os direitos ou valem muito ou não valem nada, dependendo do lado que se está. No caso específico da escola eles pareciam não valer nada.

Tanto não entendiam que, Albert Duruy, no seu livro **L'Instruction Publique et la Démocratie 1879-1886**, faz intransigente defesa do princípio da liberdade, contra o monopólio da lei Ferry, lembrando uma época à qual ele denominou de *curioso capítulo da história contemporânea*. Trata-se da metamorfose ocorrida na sociedade francesa ante os acontecimentos de 1848, quando os adversários de véspera deram-se as mãos

cessando as disputas e passaram a agir para combater o inimigo comum. Logo depois, todas essas forças se fizeram representar nas discussões da lei Falloux de 1850. Duruy viu nisso a salvação do princípio de liberdade.

A idéia de chamar os representantes de todos os interesses sociais a participar no governo da instrução pública a fim de dirigi-la num sentido conservador, essa nobre e generosa idéia se desembaraça das obscuridades de um primeiro esboço; toma corpo e vida. (Duruy, 1886, p.39)

Essa união de todas as forças para escrachar o inimigo comum, em 1848, não salvou o princípio de liberdade e sim a liberdade burguesa que exclui, evidentemente, a liberdade dos insurretos.

O curioso capítulo da história contemporânea de que fala Duruy, após 1848, se repete, segundo Pécaut, após 1871, quando todos os partidos esqueceram suas diferenças, seus princípios e a sociedade se une novamente contra os insurretos. Contra esse inimigo, que não pode ser destruído, adverte Pécaut, é preciso prevenir-se, pois a utilização pura e simples de medidas à mão, e nem sempre as mais justas e liberais, são incompatíveis com as necessidades de uma sociedade cada vez mais ameaçada por inimigos internos e externos. Depois conclui pela instituição da educação popular a qualquer preço.

Eles não se dão conta a que ponto a educação escolar é urgente, quanto importa, seja para os perigos de fora, seja para

as necessidades e os perigos de dentro, de renovar o ensino médio e de acelerar a todo custo a educação popular. (Pécaut, 1879,p.71)

A única diferença que parece existir entre eles é que Pécaut abre mão dos princípios frente às necessidades, Duruy não. Essa diferença põe um a favor e outro contra a escola tal como foi criada. Deixamos, portanto, de buscar essas motivações não só num processo evolutivo e gradual como também no princípio ou no direito.

Passando para o outro lado, observa-se que seus defensores conclamam ardentemente pela escola, mais como uma questão de vida ou morte do que uma questão de direito ou de princípio.

Rendu, Inspetor Geral da Instrução Pública, em 1872, portanto logo após a Comuna, dizia que não se tratava mais de discutir se a educação popular é um perigo para a sociedade, pois quando o vagão está sobre os trilhos não resta outra coisa a fazer senão dirigi-lo à condição de impor uma tal educação. O tempo de reticências, de ilusões, de temores, é passado. Hoje, diz ele, para a sociedade francesa essa questão é de vida ou morte.

Para o sufrágio universal, para a sociedade onde nós vivemos, a questão da instrução é uma questão de vida ou de morte. (Rendu, 1872, p.18) (grifo nosso)

Aristide Rey, no discurso pronunciado no Congresso de Marseille, em 1879, transforma a sociedade francesa numa tragédia shakespeariana para falar da necessidade da escola.

Fazer boa limpeza pública, desinfetar os quarteirões malsãs para lhe dar o ar e a luz é coisa útil, mas desinfetar o espírito humano para lhe dar a ele também o ar e a luz, quer dizer a ciência e a liberdade, fazer cidadãos para a república(...), hoje infestados de clericalismo e de superstição, é coisa muito importante, muito grave! É para a França e para a República uma questão de vida ou de morte, é para a democracia republicana ser ou não ser. (Apud,Rouvier,1880,p.126) (grifo do autor)

Tudo leva a crer que a escola, tal como foi criada, se impôs à força de um *ser ou não ser* shakespeariano e à revelia de qualquer princípio, direito ou idéia de evolução natural. Confirma-se então o pressuposto de que ao procurar pelos princípios nos acontecimentos históricos se esquece que é a história que faz o princípio. A partir desse equívoco, se passa a compreender, por exemplo, que a libertação dos negros se deve ao mérito dos próprios negros com base no direito, e não nos progressos da civilização ou que a escravidão, na antigüidade, não sendo legitimada pelo princípio ou pelo direito, não era necessária. A partir disso, dirigimos nossa busca para as necessidades que os acontecimentos históricos determinavam para encontrar aí as motivações pela escola.

Nesse sentido, a França oferece as melhores condições para o investigador, uma vez que nela os acontecimentos

do século parecem se manifestar com mais intensidade. Por razões já apontadas, e que serão desenvolvidas ainda nesse capítulo, a França se transforma, como diz Pécaut, no teatro de uma experiência inédita.

Nosso país é o teatro de uma experiência extraordinária que consiste em construir uma cidade livre e laica com uma educação teocrática e antiliberal, ou sem educação nenhuma. Certamente, isso pode ter muito de atrativo para o espectador desinteressado; pode mesmo fornecer ao longo, qualquer que seja o resultado, lições muito aproveitáveis à civilização geral; mas convirá que para nós, franceses, há um interesse superior a curiosidade, aquela de salvar nossa existência nacional até o limite da prova, e de chegar salvos ao fim da crise. (Pécaut, 1879, pp. 39-40)

Mas, por mais francesa que tenha sido a sua luta pela escola, a França não estava sozinha nessa campanha. Trata-se de um acontecimento mais ou menos sincronizado entre os países, determinado pelas mesmas necessidades, mas não resolvido da mesma forma.

Na França, a campanha da laicidade, segundo Mous-sac, começa na imprensa à 19 de março de 1868, no jornal l'Opinion Nationale. Gestada secretamente nas lojas maçônicas vem à luz através da Ligue de L'Enseignement, presidida por Jean Macé, cujo primeiro Boletim data de 1866.

De origem belga, a Ligue de l'Enseignement se es-

palhou pelos quatro cantos do mundo⁴. Seu ensino é chamado, na América, *unsectarian*; na Inglaterra, *séculariste*; na Bélgica, *neutralité*; na França e Itália, *laïque*. A Liga Belga inicia a campanha em 1842 e termina vitoriosa com a lei de 11 de junho de 1877. Antes da Bélgica o ensino foi laicizado na Holanda, na Inglaterra, nos Estados Unidos, na Irlanda, na Alemanha, na Suíça, na Itália e na Austrália.

A grande campanha laica³ teve como polo irradiador de suas inúmeras atividades a criação e organização de bibliotecas populares que, além de colocar à disposição da comunidade livros cuidadosamente triados, serviam de local para reuniões, cursos e conferências. Elas se espalharam rapidamente nas cidades, nos campos, nas prisões, nos hospitais militares e civis, nas casernas e por toda parte. O livro é, para os

4 O círculo central da Liga, sediado em Paris, fundou, em apenas 3 anos, 56 círculos no território francês, totalizando 17.856 membros. Em 1880, segundo Moussac, o número de círculos foi elevado para 400. Em 1910, segundo Niclaud, a Liga possuía 1.500.000 membros, dos quais 120.000 eram professores.

3 Por mais estranho que possa parecer, os dados e informações mais significativos sobre a campanha laica se encontram nos livros escritos pelos adversários ferrenhos da escola laica, dos quais dispomos: *La ligue de l'Enseignement. Histoire-Doctrines-Oeuvres-Résultats et Projets*, de Jean Moussac, publicado em 1880; *La Révolution Maitresse D'École. Étude sur l'instruction laïque, gratuite et obligatoire*, de Le P.F. Rouvier, publicado em 1880; *Où Mène L'École Sans Dieu*, de Fénelon Gibon, 3ª ed., publicada em 1910; *La Laïque. La neutralité, les manuels, la parole et l'exemple*, de Roger Niclaud, publicado em 1910; *L'École Primaire Contemporaine* (1900-1911). *Laïcisme et syndicalisme*, de Jean Max, publicado em 1911. São livros que publicados em 1880 e 1910-11, contêm dados e informações, devidamente documentados, do início e do final da campanha.

laicos, de todos os patrimônios da humanidade, o único que pode ser oferecido a todos porque quanto mais se distribui mais cresce o patrimônio intelectual. Ao contrário do patrimônio material que quanto mais se divide mais se destrói. A campanha fazia grande sucesso, como podemos observar na fala de um de seus adversários.

Os relatórios anuais dos Círculos da província constataam que durante os anos de 1874, 1875, 1876 e 1877, mais de um milhão de volumes foram emprestados pelas bibliotecas da Liga. Seria preciso dobrar essa cifra para ver o total exato de tudo o que elas têm feito ler durante quatro anos; porque muitos relatórios faltam. O ano de 1878, a ele só, pode-se atribuir um milhão; porque os membros da Liga não adormecem após a vitória. (Moussac, 1880, p.165)

Os cursos e conferências sobre os mais diferentes temas, e organizados para diferentes grupos de idade e sexo, são ministrados basicamente pelos professores das universidades e liceus. Os resultados são surpreendentes. Só para exemplificar, os Boletins da Liga documentam que o Círculo da União, da 16ª circunscrição de Paris, realiza, em 17 meses, mais de 300 conferências e que a Association Philotechnique pour L'Instruction des Adultes, na Bolonha, reunia 700 ouvintes todas as quintas-feiras, no inverno de 1873-74. Dois anos depois, ela conseguia a cifra fabulosa de 6.000 ouvintes.

Mas, toda essa campanha feita com dificuldades e perseverança, a ponto de causar inveja aos mais ardorosos ad-

versários e que não vamos insistir mais para não cansar, tinha um só objetivo, garante Moussac.

Inútil relembrar que a obrigatoriedade como a gratuidade não é para a Liga senão um meio de obter a laicidade ou a des-cristianização universal da escola. (Moussac, 1880, p.174)

Essa campanha visava mobilizar a sociedade para tirar do domínio da igreja católica a formação da nova geração de eleitores, que os últimos acontecimentos haviam precipitado: o sufrágio universal, a Revolução de 1848, a guerra contra a Alemanha e a Comuna de Paris.

É certo que, na organização do sistema nacional de ensino, a criação da escola primária, gratuita, obrigatória e laica representou não só a etapa mais difícil como a mais decisiva, pois a partir daí se reorganizariam os demais graus de ensino, já existentes, num todo coerente com a nova situação. A dificuldade era previsível já que a campanha tomaria, como tomou, a aparência de uma luta entre católicos e protestantes numa sociedade cuja maioria absoluta era representada pelos católicos. Mas, apesar do princípio democrático, a minoria derrotou a maioria justamente porque não se tratava de uma luta entre católicos e protestantes. É mais uma vez a necessidade se impôs ao princípio.

Tratava-se, na verdade, de defender os interesses burgueses frente a grande crise do capital, na esteira da qual

seguiam as lutas concorrenciais por novos mercados, dificultadas pelo enfraquecimento da unidade nacional que o movimento operário provocava. Ora, se os interesses burgueses têm que passar pelo sufrágio universal e a sociedade se encontra dividida em classes antagônicas, a escola pública não pode mais ser adiada. É preciso educar o novo soberano, transformando o sujeito, submetido aos antigos poderes, em cidadão defensor da pátria amada; substituir seus "deveres para com Deus" pelos seus "deveres para com o Estado".

Essa questão fica mais do que evidente na carta de Pécaut, datada de 23 de maio de 1871 e dirigida a um amigo da Assembléia Nacional. Nela, Pécaut se mostra indignado em contemplar as ruas cheias de cadáveres dos insurretos, seus concidadãos. Apesar de ter aprovado todas as medidas enérgicas tomadas por Thiers para o restabelecimento da ordem, sente que, no fundo desse ódio selvagem e insano contra os proprietários e dessa furiosa excomunhão de uma classe por outra, existe uma dívida social com esses excluídos, que é preciso considerar; caso contrário, só a cega reação política e o excesso de repressão levariam logo a um cruel remorso, depois outro e assim consecutivamente. Esses insurretos são cidadãos desviados por uma educação de sofismas e abandonados há muito tempo a influências perniciosas e que, se influenciados por uma boa educação, teriam sido capazes de canalizar todos os seus esforços para sofrer e morrer pela pátria, melhor que qualquer outro.

Temos sem dúvida para nós o direito legal e a mais invencível das necessidades sociais; mas como não dizer que estamos todos de alguma forma nesse horrível malentendido e nesse monstruoso desvirtuamento de tantos de nossos concidadãos? Eles viviam lado a lado conosco, no seio da mesma cidade; nós os víamos cada dia construir nossas casas, fabricar nossos móveis, cinzelar nossas jóias, servir às nossas necessidades de comodidade ou de luxo: mas entre eles e nós o que havia de comum? Que interesse tomamos pela sua vida íntima? Quando tentamos misturá-la à nossa e dividir com eles o melhor de nossa subsistência espiritual, nossa experiência, nosso saber, nossos prazeres de arte, nosso ideal moral, enfim tudo isso que dá sentido à vida? Como espantarmos se, seguindo cada um seu caminho distinto sem jamais se penetrar, sejamos encontrados, no dia das grandes provas, incapazes de nos compreendermos, separados por um abismo de ignorância, de sofismas e de ódios! Nós os punimos hoje também de nosso egoísmo imprevidente, de nosso gosto pela vida fácil, de nosso esquecimento das condições superiores de solidariedade social e nacional. Isso que nos acontece nas cidades nos acontecerá talvez um dia nos campos. Semeando a ignorância, se colherá os preconceitos e o ódio. (Pécaut, 1879, p.XI)

Diante de um século que a oprime de todos os lados, a burguesia é obrigada a transigir em relação à classe trabalhadora, mas, como se lê nas entrelinhas de Pécaut, em benefício próprio; ou seja, não dividindo o pão material de que tem necessidade, mas o pão espiritual. Alimentando o espírito, além de nada destruir, constrói-se a ideologia da solidariedade social e nacional tão necessária à conservação das classes e da propriedade. A concessão do sufrágio universal, segue-se a educação do novo soberano rebaixado e submetido aos

desígnios do burguês egoísta, tal como preconizava Guizot e que os laicos levaram adiante. Assim se expressou Rendu:

...não se trata simplesmente de decidir se as crianças deverão de acordo com a lei, saber ler e escrever. Os povos, afinal de contas, têm vivido sem essa ciência! A questão é mais elevada. Trata-se de saber se a escola será o instrumento pelo qual a lei moral conservará ou retomará seu império, e assegurar para ela a transmissão dos princípios conservadores de toda sociedade. (Rendu, 1872, p.42)

Ameaçada na sua fronteira geográfica, pela Alemanha, e na sua fronteira econômica, pelo proletariado, não há outro remédio senão criar a unidade nacional para assegurar essas duas fronteiras e o melhor de todos é ainda se assenhorar da educação do novo soberano. Mas, unir sobre quais princípios, se a educação desse novo soberano está sob a direção das congregações católicas que só têm deveres para com Deus e para com o papa?

Sem deixar de reconhecer o importante papel que a igreja católica deve desempenhar na sociedade moderna, os laicos advertem, assim como fez Tocqueville e Guizot, que para isso ela teria que abrir os olhos para as necessidades dos tempos modernos; se aproximar do século para melhor cumprir sua função educadora. A Igreja, em 1854, responde com o *Syllabus*, dirigido a todos os fiéis. São oitenta artigos contra a escola laica e contra as necessidades dos tempos modernos, dos quais destacaremos apenas o quinto e o octagésimo, respectiva-

mente. Esses dois artigos decretam a excomunhão a todo aquele que compartilhar da idéia de que *cada homem é livre de abraçar e de professar a religião que terá reputado verdadeira com a ajuda das luzes de sua razão*, ou a de que o *Pontífice romano pode e deve se reconciliar e se colocar em harmonia com o progresso, o liberalismo e a civilização moderna*.

Não havendo acordo a guerra é declarada, pois, diz Pécaut, em 1872, nada está mais em contradição com a sociedade moderna do que a educação religiosa.

Enquanto nós dizemos sem cessar a todo homem: examine, julgue; ela diz: obedeça e creia. Nós tomamos nosso ponto de apoio no julgamento e na vontade individual; ele o toma na autoridade de um juiz infalível, pontífice, bispo ou diretor de consciência. A pesquisa, a dúvida mesmo, sendo sérias, nos é coisa sagrada; é para a Igreja coisa suspeita ou ímpia. Pode-se conceber duas educações, dois métodos de pensar e de querer mais profundamente diferentes? (Pécaut, 1879, p.35)

Tudo, acrescenta Hovelacque, na vida dos religiosos é incompatível com a formação do cidadão a começar pelo nome de guerra que eles adotam renegando o nome do pai e, o que é mais sério, enquanto o cidadão deve se submeter às leis civis, eles mesmos são independentes dessa hierarquia e dessas leis.

O congregacionista tem renunciado à sua pátria, como tem renunciado à sua família. A palavra de ordem dada pelo seu superior regular substituem a palavra cívismo, razão, consciência. Essa palavra de ordem, ele deve aceitá-la, e ele a

aceita sem exame.(1880,p.17)

Também Bert, no Relatório Sobre a Lei do Ensino Primário, apresentado à Câmara dos deputados em 1879, mostra a incompatibilidade da educação dos congregacionistas, obedientes aos seus chefes estrangeiros, com a educação do cidadão.

Pode-se dizer que são pouco próprios para preparar crianças à vida de família e à atividade social, aqueles que não conhecem nem as alegrias e os encargos da família, e nem os deveres e as necessidades da sociedade; aqueles que fazem profissão de ter o estado de casamento por um estado inferior, de desdenhar e de tratar de vaidades do século este amor ao progresso material, intelectual e moral que impulsiona para a frente as sociedades modernas. Que são pouco próprios à formar homens livres ao qual o respeito da lei não tira nada de sua dignidade pessoal, aqueles que estão ligados pelos votos de humildade e de obediência passiva. Que são pouco próprios à falar da pátria, quem tem jurado obedecer cegamente à chefes estrangeiros. (Bert,1880,p.29)

Esse era o preço que a França tinha que pagar, ainda, pela contra-reforma religiosa que se seguiu ao século XVI. Preço relativamente alto para uma sociedade que se encontra profundamente afetada pelo avanço do imperialismo, de um lado, e pelo movimento operário, de outro, e não podendo prescindir do voto do cidadão, que se encontra sob o poder paralelo do partido clerical, para fazer essa travessia.

O projeto de lei sobre a Liberdade do Ensino, encaminhado, por Jules Ferry, para discussão geral na Assem-

bléia Nacional, em 5 de junho de 1874, trazia já o pomo da discórdia que iria monopolizar toda a discussão. Trata-se do artigo 7º que diz: *Ninguém será admitido a dirigir um estabelecimento público ou privado, de qualquer ordem que seja, nem ministrar o ensino, se pertence à uma congregação religiosa não autorizada.*

Aprovada essa lei, ela ficou à espera da sua regulamentação, mas os seus adversários tinham-na presente no curso dos acontecimentos⁵. Quando da apresentação do projeto sobre o Ensino Primário, contendo a trilogia da gratuidade, obrigatoriedade e laicidade dos programas, o Ministro da Instrução Pública adotou a estratégia de esvaziar as disputas partidárias discutindo e aprovando um projeto por vez. Aprovada primeiramente a gratuidade, menos polêmica, a obrigatoriedade surge como decorrência e, uma vez aprovada a obrigatoriedade, não se justifica reprovar a laicidade. Se a estratégia permitiu um certo esfriamento nos ânimos dos mais exaltados, eles não deixaram de denunciar o golpe. A exclusão do ensino religioso dos programas foi o primeiro passo para a laicização. O passo seguinte foi dado pela lei, de 1º de julho de 1901, que proíbe a existência de qualquer congregação sem uma autorização prévia do poder legislativo. Essa medida transfor-

5 Havia na França, nesta época, 141 congregações não autorizadas, sendo 16 de homens e 125 de mulheres; num total de 641 estabelecimentos, dos quais 181 de homens e 560 de mulheres. Esse artigo de lei atingia 6.740 professores e 64.409 alunos. (Ver Laboulaye, p.13)

mou o período que antecede as eleições de maio de 1902 numa verdadeira guerra entre os laicos e os congregacionistas pelas disputas dos votos dos cidadãos para aumentar o número de cadeiras na Câmara. O triunfo dos republicanos progressistas e socialistas prometia uma revanche e, em março de 1903, a Câmara recusa todas as autorizações solicitadas. As tensões aumentam e a lei de 7 de julho de 1904 suprime todo o ensino congregacionista do território francês. O último passo do processo de laicização foi a separação das igrejas do Estado, pela Câmara, em 3 de julho de 1905 por 427 votos contra 95.

Já dissemos que as questões do século se manifestam com mais intensidade na França, seja porque nela a classe operária se mostra mais independente, seja porque a Igreja católica se opõe à liberdade religiosa tão necessária às reformas. Mas, no fundo, são manifestações, à moda francesa, do impasse que vive a burguesia européia frente aos problemas que decorrem da dissolução de suas próprias relações. De um lado a monopolização do processo de produção e o emergente crescimento do capital financeiro, de outro a miséria social decorrente desse mesmo processo, pela tendência à objetivação do trabalho.

A exploração crescente da classe operária traz como consequência sua organização e, à medida que se avança para o final do século, multiplicam-se as greves concomitantemente à ação repressiva da burguesia que, por sua vez, fortifica

lece cada vez mais a participação da classe trabalhadora nos congressos nacionais e internacionais, até que, na virada do século, tem lugar a II Internacional.

Dessa luta, os socialistas tiravam vantagens, conquistando cada vez mais o poder pelo voto e ameaçando os poderes constituídos. Na comemoração do segundo Primeiro de Maio, em 1891, a repressão sangrenta em Fourmies, pequena vila industrial do norte, abalou e revoltou a classe trabalhadora, não só da França, mas da Europa. No seu discurso à Câmara dos Deputados, enquanto ela analisava o pedido de anistia para os condenados da repressão, Clemanceau alertava, em vão, seus pares na escolha de uma forma política para lidar com essa classe que conquistava rapidamente o poder e que a repressão não fazia senão fortalecer-la.

Tomem cuidado! Os mortos são grandes convertedores; é preciso se ocupar dos mortos! Oh! não venho trazer aqui palavras de ódio; digo que o fato capital da política atual, é a inevitável revolução que se prepara; é a organização desse Quarto Estado do qual eu falava toda hora. É preciso tomar partido; Esse Quarto Estado vocês devem bem recebê-lo pela violência, ou bem acolhê-lo de braços abertos. O momento de escolher é chegado. (Apud, Zévaes, 1926, p. 342)

Apesar das advertências e divergências entre os partidos na escolha da forma política para lidar com o quarto estado, a repressão foi sempre vitoriosa, mas o esfriamento dessa luta muito pouco dependia das medidas adotadas por re-

presentantes desse ou daquele país. A verdadeira solução do problema estava em marcha, era só dar tempo ao tempo.

O impasse da burguesia européia, que advém do facto de ter criado civilização em excesso e da necessidade de drenar essa riqueza acumulada, vai se desfazendo à medida em que o excedente migra para as antigas e novas colônias. Foi por isso que a Inglaterra, a mais rica das nações e, portanto, a mais pressionada pelo excedente, liderou a campanha contra a escravidão forçando a abolição do tráfico de escravos.

No fundo da campanha humanitária contra a escravidão, não havia senão o interesse das nações mais civilizadas em criar novos mercados para continuar seu processo de acumulação de riquezas e, conseqüentemente, desativaria a bomba que ameaçava explodir a Europa. Charles Expilly, membro da Sociedade de Estatística de Marseille, no seu livro, *La Traite L'Émigration et la Colonisation au Brésil*, publicado em 1865, mostra que a miséria é o elemento explosivo que ameaça a burguesia.

O velho continente possui um excedente de população que não encontra seu lugar ao sol e que, cada dia, após uma luta desesperada, mas infrutuosa, envia um numeroso contingente de trabalhadores nas regiões mais favorecidas da natureza e menos invadidas pelos homens. (Expilly, 1865, p.41)

Com base nos documentos oficiais, relativos ao período de 1850-1860, revela como esta bomba começa a ser de-

sativada. Não computando os dados extra-oficiais e nem os dados dos países que não os dispõem oficialmente, Expilly mostra que, a cada ano, 500.000 desses deserdados abandonam a Europa que não pode alimentá-los e que por isso se dispersam para o mundo inteiro. Do total anual de exilados, vítimas da política, dos negócios, da indústria e da miséria, 294.914 são provenientes do Reino Unido, a nação mais industrializada, e 116.197, da Alemanha, país não-colonial. Seguem a França e a Itália com 25.000 cada, Portugal com 12.000, Bélgica com 8.582, Escandinávia com 5.726, Suíça com 3.777, Holanda com 1.576. Esses números crescem para o final do século e começo do século XX. É a miséria quantificada e qualificada de vícios, saindo da Europa, aliviando suas tensões sociais ao mesmo tempo que favorece seu desenvolvimento. Eça de Queiroz, no seu relatório *A imigração como força civilizadora* (1874), diz que uma das maiores vantagens da imigração foi desembaraçar as democracias européias da efervescência revolucionária ao mesmo tempo que abria caminho para o processo civilizatório. Assim, tudo que era vício no Velho Mundo se transforma em virtude no Novo.

A criação dos mercados nas antigas colônias, segue a disputa entre países por novas colônias e o mundo vai se transformando, gradativamente, numa verdadeira guerra entre nações quanto mais se aproxima do final do século. Pequenos fatos políticos aqui e ali, incidentes de fronteiras, informações secretas sobre a militarização de alguns Estados vão,

pouco a pouco, tomando dimensões maiores e aumentando as tensões políticas e diplomáticas, ao mesmo tempo que o conjunto das forças políticas européias vão se organizando e se polarizando até a eclosão da I Guerra Mundial.

Como consequência da contradição entre a produção de riqueza e sua distribuição, duas forças poderosas arrastam homens e sociedades em sentido contrários: o imperialismo que, jogando nação contra nação, desenvolve o militarismo e fortalece o nacionalismo e a Internacional dos trabalhadores que, jogando uma classe contra a outra, desenvolve o anti-militarismo e o anti-nacionalismo. É curioso observar a unidade contraditória desse movimento. Enquanto o nacionalismo defende a unidade nacional, acima de qualquer interesse individual, na prática realiza a internacionalização do capital que é internacionalização do interesse individual. O contrário ocorre com o socialismo que, defendendo o internacionalismo contra todas as fronteiras nacionais que isolam o proletariado, não consegue delas se libertar porque a elas o proletariado está preso pela sua cidadania. É no fundo a mágica existente na dualidade do homem moderno de ser homem e cidadão, com a qual os capitalistas lutam entre si e contra o trabalho. A supremacia de uma dessas duas forças contrárias vai se resolver com a declaração da I Guerra mundial que, por sua vez, decretou o fracasso da II Internacional. Um tal desfecho revela que o cosmopolitismo do burguês egoísta é capaz de transformar, até o seu mais ardente adversário, em cidadão submisso aos seus desígnios.

Hobsbawm, no seu livro *Nações e Nacionalismo desde 1780*, publicado em 1990, introduz a questão, que o título sugere, a partir de uma situação futurista, na qual um historiador intergalático interessou-se em conhecer a história desse planeta, aniquilado por uma guerra nuclear, e cuja tecnologia foi pensada para destruir o homem e não a propriedade. Após alguns estudos nas bibliotecas e arquivos conservados, esse observador só pôde concluir que:

...os últimos dois séculos da história humana do planeta Terra são incompreensíveis sem o entendimento do termo nação e do vocabulário que dele deriva. O termo parece expressar algo importante nos assuntos humanos. Mas, o que exatamente? Aqui está o mistério. (1990, p.11)

Não pretendemos desvendar um tal mistério. Nos interessa apenas tratar do nacionalismo e do internacionalismo na medida em que tais ideologias se põem no movimento da escola pública, mesmo porque a laicização do ensino se dá no interior dessas lutas e, por isso mesmo, não pode manter-se neutra ao ter que passar pelo conjunto das forças que se degladiam. De um lado, a luta por novos mercados insuflando a guerra, que ameaça dividir o proletariado; de outro, o proletariado insuflando a greve geral, que ameaça dividir a unidade nacional para conter a guerra. Além dessas razões gerais, que obrigam cada país a fortalecer sua unidade nacional e explicam a universalização dos Sistemas nacionais de Educação, as antigas colônias, agora novas repúblicas, têm outras razões que decorrem dessas. Ao mesmo tempo que tornam o trabalhador livre, com

a abolição da escravatura, e têm necessidade de submetê-lo ao capital pela persuasão, e não mais pelo chicote, recebem numerosos contingentes de trabalhadores deserdados de diferentes nacionalidades e, por isso mesmo, têm necessidade de dissolver todas essas nacionalidades na unidade nacional. A educação vai representar a solução para todos esses problemas.²

Esses acontecimentos determinaram a criação de um Sistema Nacional de Educação sob condições muito diferentes daquelas sob as quais Condorcet (1743-1794) propôs, pela primeira vez, um Projeto de Instrução Pública. Existem muitas se-

2 Essa mesma preocupação com a educação popular com o objetivo de criar a unidade nacional, tem seu desdobramento desse outro lado do mundo. Nas discussões que se faz, no Brasil, sobre a criação de um sistema nacional de ensino, aparece o outro lado da moeda. A revelia da Constituição, que dá autonomia ao Estado quanto à educação, se propõe passar às mãos da União a direção e controle de um sistema de ensino capaz de criar uma tal unidade, tendo em vista, de um lado, a imigração dos deserdados europeus, principalmente, os alemães, os italianos, e depois, os japoneses que para aqui vieram com o espírito altamente desenvolvido pelo nacionalismo de seu país de origem, de outro, as disputas imperialistas por novos mercados. Paulo Tavares, Secretário do Externato do Gymnásio Nacional, em apoio ao projeto da Comissão de Instrução da Câmara, presidida por Tavares de Lyra, publica, em 1908, **Questões de Ensino**. Esta obra é uma transposição, quase fiel, da escola que vem sendo criada na França; mas, no prefácio, José Veríssimo mostra a preocupação com a precária unidade nacional existente frente a entrada de novos grupos étnicos. Preocupação não só do Brasil, mas de todos os países de imigração, principalmente quando esses imigrantes são necessários e desejáveis. Os Estados Unidos, como tal, cuidou logo de criar o Bureau of Education em igualdade com os países mais civilizados e que mais prezam as liberdades individuais. Diz Veríssimo: **É isto tanto mais necessário quanto ao ensino primário (que) é um dos mais eficientes factores de unidade nacional**. Em 1914, Monteiro de Souza, no projeto apresentado à Câmara dos Deputados, coloca a necessidade da unidade nacional para fazer frente ao imperialismo e do Brasil tirar vantagens disso ao servir de escudo para os países da América do Sul. Diz ele: **Deante de tantos campeões, promptos à fazer a partilha das nações fracas, desunidas e mergulhadas na ignorância, os povos que se sentem com energias e desejam manter a sua independencia, criam idéaes de força, armam-se, educam-se e conquistam um logar entre os poderosos**. (p.14)

melhanças entre os dois projetos, mas o mais importante é reconhecer suas diferenças para encontrar aí o próprio curso da história.

A diferença básica é que Condorcet está para a Primeira República, quando se acreditava encerrado o processo revolucionário que levaria a França a um estado de paz e tranquilidade, como Ferry está para a Terceira República, onde a paz e a tranquilidade, dizia Bert, tinha sido adiada por homens eminentes.

Condorcet, nas *Cinq Memoires sur l'Instruction Publique*, diz que a escola pública deve-se limitar à instrução e que a educação era própria dos povos antigos.

Encontram-se nos antigos alguns exemplos de uma "educação comum", onde todos os jovens cidadãos, olhados como crianças da República, eram educados para ela, e não para sua família e para eles mesmos(...). Mas esses princípios não podem se aplicar às nações modernas. Essa igualdade absoluta na educação não pode existir senão nos povos onde os trabalhos da sociedade são exercidos pelos escravos.(1929,p.63)

Mas, a escola de Ferry vai além da simples instrução porque instruir não é educar e educar é moralizar. Buisson foi quem melhor definiu essa nova moral laica ao dizer: *Cette République a fait cette école: cette école enseigne cette République*. República que, por sua vez, exclui tanto o clericalismo como o socialismo e o anarquismo; o primeiro, uma

questão francesa; os outros, uma regra geral do século XIX.

Essa metamorfose no pensamento liberal, quanto à função moralizadora dos conhecimentos científicos, se verifica no pensamento dos principais representantes da escola pública. Há muito tempo, diz Compayré, Inspetor Geral da Instrução Pública, no *Cours de Pédagogie*, que se tem o hábito de separar a educação intelectual da educação moral. A educação intelectual, que cultiva as diversas faculdades intelectuais e comunica os conhecimentos científicos, está para a experiência como a educação moral, que desenvolve o coração, a vontade e forma os sentimentos, os hábitos, a consciência e a energia, está para a ação.

Bert, relator do projeto sobre a obrigatoriedade e laicidade do ensino primário, na Câmara dos Deputados, em 1880, discute essa questão, dizendo:

Nós sabemos bem que a instrução não é, por ela mesma, e a título teórico, uma causa de moralização; nós sabemos bem que a instrução é somente um crescimento das forças que traz em si o indivíduo, e que esse crescimento das forças, ele pode aplicar ao mal como ao bem, é incontestável. (1880, p.371)

Pécaut, divulgador da doutrina pedagógica da nova escola entre os professores, segue Bert ao propagar que a instrução racional é insuficiente para engendrar sentimentos morais, principalmente nas classes mais baixas, como veremos

nessa passagem de seu panfleto *La Educación Moral y la Escuela Laica*, publicado em 1897.

Não se pode negar que a instrução, cujo propósito é dirigir-se à inteligência somente e ter nela seu ponto de apoio, não basta para determinar os atos: é necessário a intervenção do sentimento que é o motor por excelência, e o motor do sentimento, por sua vez, não é habitualmente a simples razão, é a crença e, como disse Pascal, a fé do coração.(p.61)

Estamos de volta com a questão de Locke e Rousseau, razão pela qual fizemos esse longo percurso. É evidente que não se trata mais de dirigir a educação para o homem de negócios, pelo contrário, quando o projeto educacional incorpora todas as classes com o objetivo de educar "o novo soberano", Rousseau é recuperado. A razão, até então dominante, deixa de ser o fundamento da ação para dar lugar aos sentimentos. Mas, se teoricamente a ciência se separa da moral, na prática a instrução não deixa de ser um meio de moralização, continua Bert:

...seja que no homem a tendência ao bem sobrepuja a tendência ao mal; seja que uma visão mais geral das coisas lhe mostre as conseqüências do mal e o faça evitar de ir adiante; seja talvez, razão mais simples e mais modesta, que na luta social a instrução dá os meios de chegar a situações mais felizes e faça assim evitar certas tentações; por uma ou outra dessas razões, é incontestável que a instrução, ela somente, se torna, não em tese teórica, mas na prática vulgar, uma causa de moralização.(Bert,1882(a),p.371)

A mesma tese é defendida por Compayré, em *Educa-*

tion Intellectuelle et Morale, publicada em 1908.

Tem-se repetido bem freqüentemente que o valor de um homem se mede, não pelo seu saber, mas pelo seu querer. Quer dizer que a educação moral é mais importante ainda que a educação intelectual. Provavelmente o querer depende em parte do saber, mas em parte somente. A instrução a supor que ela nos coloca ao abrigo dos erros do pensamento, não nos preserva sempre dos erros de conduta. Que importa que meu julgamento condena as faltas e que reprova os vícios, se ele não os impede! (1908,p.227)

Evitaremos continuar reproduzindo as diferentes formas que esta questão aparece nos diferentes discursos dos diferentes autores, uma vez que ela é uma constante, a ponto de se confundir com os próprios discursos, e voltemos nossa atenção para as finalidades dessa nova escola criada para educar o "novo soberano", na expressão de Compayré, um de seus mais ilustres representantes.

...a prática da virtude, o cumprimento do dever sob todas as suas formas, eis a meta suprema da educação humana. A instrução não vale a não ser que ela tenda e conduza a fins morais.(1908,p.228)

Enquanto os adversários se limitam a explicar a decadência moral pela relação entre o crescimento da criminalidade juvenil e a expansão do ensino laico, os laicos relacionam uma tal decadência ao estado de civilização que torna o filho cada vez mais independente da autoridade do pai; que afasta o pai e a mãe do lar doméstico pelas necessidades do trabalho industrial; que, dissolvendo as antigas corporações

de ofício, organiza o trabalho sob bases individualistas. Na verdade, ambos reduzem a dissolução da sociedade burguesa, que decorre da objetivação do trabalho pela incorporação da ciência à produção tornando o trabalho supérfluo, numa simples questão moral⁶. É assim que a ciência, teoricamente, se separa da moral e, na prática, se sobrepõem uma à outra através de uma discussão interminável entre ciências e humanidades. A essa forma de concepção da realidade social corresponde uma forma de educação que deixa transparecer não só a dualidade do homem, mas sob que aspecto esse homem preocupa.

Não há razão de se alarmar no que diz respeito ao progresso da educação intelectual; ela não tem nada a temer do futuro; tudo conspira, ao contrário, a favorecer seu progresso(...) É diferente da educação moral, cujo futuro pode às vezes inspirar alguma inquietude. Em primeiro lugar, ela não conta mais agora, como antigamente, com a ação das religiões positivas, cuja autoridade tende a decrescer. O declínio das crenças sobrenaturais, que têm durante séculos governado a humanidade, produz nas consciências um vazio perturbador. (Compayré, 1908, p.229)

Na Carta Dirigida Aos Mestres, por Ferry, Ministro da Instrução Pública, no segundo ano da aplicação da lei, a instrução moral e cívica aparece como a grande novidade, is-

⁶ O abade Bertrin, especializado em criminalidade juvenil, faz a seguinte constatação: *Dez anos após a fundação do ensino pretendido neutro, desde 1892, no lugar de 16.000 criminosos abaixo de vinte anos que se contava em 1882, as estatísticas oficiais registram 41.000: duas vezes e meia a mais, e mais ainda. Num só ano desse período sobre 26.000 malfetores presos em Paris, 16.000, quase dois terços, não tinham 20 anos.* (Ver Fénélon.p.4)

to é como a essência mesmo de ser da nova escola.

Das diversas obrigações que esse (novo regime) lhes impõe, a que seguramente enche mais o coração, que produz o maior aumento de trabalho e de preocupação é a missão que lhes têm sido confiado de dar a seus alunos a educação moral e a instrução cívica. (1945, p.14)

Nesta Carta, Ferry define a moral laica como a *velha e boa moral prática que temos recebido de nossos pais e de nossas mães* e que os professores deverão seguir sem que tenham necessidade de discutir suas bases filosóficas. Para que não haja dúvida quanto ao alcance dessa moral, Ferry oferece uma regra prática para uso do professor e que seus seguidores transcreveram-na reiteradamente. Ei-la:

Se às vezes você tem dúvida em saber até onde lhe é permitido ir em seu ensinamento moral, eis aqui uma regra prática a qual pode ater-se. No momento de propor aos alunos um preceito, uma máxima qualquer pergunte se encontra ao alcance de seu conhecimento um só homem honrado que possa ser ofendido pelo que vai dizer-lhe. Pergunte se um pai de família - e digo um só - presente na sua sala e que o escuta poderia de boa fé negar seu assentimento ao que ouve dizer. Se sim, absteinha-se de dizê-lo, se não, fale resolutamente; porque o que vai comunicar à criança não é sua própria sabedoria, é a sabedoria do gênero humano, é uma dessas idéias de ordem universal que vários séculos de civilização têm introduzido no patrimônio da humanidade. (1945, p.14)

Essa moral, segundo Bert, tem a mesma origem das sociedades humanas e, recentemente, foi inscrita na Constituição do ano III, na sua declaração dos direitos, artigo 29, no

final do último século.

Todos os deveres do homem e do cidadão derivam desses dois princípios gravados pela natureza em todos os corações: - Não faça à outrem o que não quereis que vos faça. - Faça constantemente aos outros o bem que quereis receber deles. (...) Três mil anos a.C, Zoroastro escrevia : Não olheis como agradável para o outro o que seria desagradável a você mesmo. Quinhentos anos a.C., Confucius dizia: Pode-se se limitar a praticar essa máxima: O que não desejais que vos seja feito; não é preciso fazê-lo aos outros. Trezentos anos a.C., um outro filósofo chinês, Meng Tseu, dizia também: Faça aos outros o que vos quereis que eles façam a você mesmo. A Constituição do ano III não fazia senão repetir palavras sublimes que vinham do extremo Oriente, bem antes que Cristo as tenha repetido, e que elas tenham recebido a consagração da religião católica.(Bert,1882(a),pp.375-376)

Essas são as bases da moral laica sobre as quais todos estão de acordo porque são universais e independem do tempo, dos lugares e das raças. É a moral dos antigos sábios fecundada pelo espírito fraternal e democrático do Evangelho, pela experiência progressiva da humanidade, pelos sentimentos de solidariedade e de justiça social, hoje acordados em todas as partes. Essa moral separada da religião, dos sistemas metafísicos e fundamentada na natureza humana é, diz Buisson, *a grande novidade, a ousadia, a heresia revolucionária da escola laica*. A essa heresia revolucionária se junta a instrução cívica, mais como complemento do que como algo distinto.

A instrução moral vem se juntar, desde a escola primária propriamente dita, a instrução cívica. É ainda uma inovação, qua-

se tão importante como a primeira. (Bert, 1880, p.47)

Uma educação voltada para o livre desenvolvimento das forças individuais é uma ameaça se não vier acompanhada da educação moral, que transforma a natureza egoísta em altruísta, e da educação cívica. Rebaixar o soberano e submetê-lo ao interesse nacional é uma necessidade que os legisladores têm presente, não porque Pestalozzi havia dito que o povo soberano, sem a instrução cívica, é uma criança que brinca com fogo e que ameaça, a cada instante, incendiar a casa, mas pelas lembranças da Comuna de Paris incendiada.

Centralizando ao mesmo tempo as duas forças contrárias do século: a ofensiva da Alemanha imperialista, que exige sua unidade nacional, e a ofensiva da classe operária, que a divide, a França anuncia a metamorfose ocorrida no mundo a partir do final do século e que Bert define tão bem na conferência, sobre a educação cívica, proferida, no Palácio de Trocadéro, em agosto de 1882. Lembra primeiramente que, após as guerras napoleônicas do Primeiro Império, homens honrados, filósofos, literatos falam de paz, de progresso, de fraternidade. Também os financistas, os comerciantes, os industriais, disseram:

Abaixo as armas! Vocês nos falam de fronteiras? Mas nossos canais e nossas estradas de ferro as penetram de todos os lados; o dinheiro de todos os povos aflue e se mistura nos leilões de nossas Bolsas; o interesse material dos povos faz calar as lembranças sangrentas; o dinheiro.

aliás, esse rei do mundo moderno, não lhes deixaria fazer a guerra. Veja: já nas fronteiras se abaixam as barreiras das aduanas; a livre-troca, também, deruba os muros da Pátria! (Bert, 1882(b), p.20)

Outros disseram que pátria, bandeira, honra, glória, fronteiras são velhas palavras sem significado para as sociedades modernas. Essas idéias penetraram na alma e diminuíram o sentimento patriótico dos franceses, mas depois da nação arruinada, mutilada, sangrada de homens e dinheiro, os filósofos adiaram seus sonhos humanitários, os poetas embocaram a corneta guerreira e os financistas têm reconhecido que o melhor guarda do cofre-forte é, ainda, uma boa espada. Essa pátria, que não se define pelos limites naturais, nem pela língua, nem pela raça, mas pelo livre e mútuo consentimento dos homens que querem viver sob um mesmo regime político adotado, é o dogma laico, diz Compayré.

*Não pensamos que se pudesse ter para as crianças de nossas escolas melhores lições de moral do que aquelas que lhe ensina o patriotismo. A pátria deve ser o dogma laico, a religião de todos os franceses. É preciso se recusar a discutir com os insensatos que a negam. Não nos prestamos nem mesmo a analisar essa idéia. Contentemo-nos de um ato de fé: Digamos: **Minha pátria**, como se dissessemos: **Minha mãe**. E se nós abrirmos largamente nossa inteligência à idéia de humanidade, reservemos e doemos nosso coração ao amor da pátria. (Compayré, 1908, p.439)*

Mas, o patriotismo francês não pára aí, ele é também militarista. Em 1882, é votada uma lei introduzindo o

ensino militar na escola. A unidade desse ensino moral, cívico e militar deverá desenvolver na criança o dever de honra, de amor à Pátria e o verdadeiro patriota é aquele que traz no seu coração o culto da Pátria; que está decidido a sacrificar tudo por ela, mesmo a sua vida. A formação desse cidadão é a finalidade última da escola e todas as disciplinas deverão concorrer para esta educação; bem como o professor pelo seu exemplo, pelas suas atitudes e até mesmo pelo seu tom de voz, que deverá provocar arrepios no aluno quando falar da família, da Pátria e de todos aqueles que lutaram pela França nova. Deixemos Bert falar sobre isso, para que ele mesmo revele a necessidade que determinou a obrigatoriedade do ensino primário.

Sim, é colocando em jogo todos os meios da instrução; é como dizia a lei republicana do ano III, pelas leituras, ditados, cantos cívicos, decoração das escolas, pelas imagens apendidas nas paredes e distribuídas como recompensas, pelos modelos de escrita mesmo, que é preciso sempre dar o mesmo tom e o mesmo ensino. Porque é essa, na verdade, a obra suprema da Escola; é esse o principal argumento que eu me acuso de não ter ousado dizer em seu tempo - mas a prudência não era talvez excessiva então - o principal argumento em favor da obrigatoriedade escolar. (Bert, 1882(b), pp. 27-28) (grifo nosso)

A escola, colocada a serviço do Estado, na França, assume as cores do nacionalismo defensivo em oposição ao da Alemanha, mais agressivo e expansionista. Como já vimos anteriormente, não é só o nacionalismo, decorrente do imperialismo, que arrasta homens e sociedades. Também o socialismo se desenvolve, para o final do século e início do século XX,

ameaçando revolucionar a ordem geral. Na virada do século, a II Internacional é declaradamente anti-nacionalista, anti-imperialista e anti-militarista. Para deter a ameaça de guerra entre as nações, que fragmentaria a sua unidade mundial, o operariado se antecipa ameaçando deflagrar uma greve geral.

A conquista do poder pelo voto dos partidos de tendência socialista, na França, na virada do século, e as medidas tomadas contra as congregações, até a separação da Igreja do Estado, agravaram a reação da igreja católica contra a escola laica, agora povoada de socialistas.

A escola não se manteve refratária às transformações que ocorriam nas sociedades e desde 1902, diz Max, o ensino começa a ser socialista.

Mas, desde julho de 1902 - juntamente com o movimento anti-patriótico e a doutrina da imparcialidade - começa um ensino socialista regular. (Max, 1911, p.110)

Max, na *L'École Primaire Contemporaine* (1911), estudou metodicamente a influência do socialismo e do sindicalismo no pensamento pedagógico, a partir da *Revue de L'Enseignement Primaire*⁷, lida por mais de 30.000 professores.

⁷ Colaboraram com a revista Terry, Hervé; depois de 1905, Jaurés, Fournière, Sembat, Glay, Dufrenne, Roussel, Murgier, Salé, Franchet, Briand. Todos de tendência socialista e sindicalista.

Não se tratava mais da neutralidade religiosa, como havia formulado Ferry. O novo formulador agora é Hervé, que substitue a neutralidade pela imparcialidade. Já que a escola não pode ser anti-burguesa, diz Hervé, ela será imparcial. A imparcialidade visa colocar o ensino ante as duas tendências, em confronto, para que o cidadão possa escolher.

...um ensino de classe em benefício de sua República, sua pátria, sua propriedade. De outro lado se agrupam aqueles que querem simplesmente desenvolver homens livres, aqueles que esperam assim - é seu direito - preparar o advento de uma República, de uma pátria que poderão bem não se assemelhar à pátria e à República radicais, uma República onde a produção e a repartição das riquezas poderão bem ser reguladas por outras leis que as leis atuais. (Max, 1911, pp.15-16)

Enquanto a neutralidade visava salvaguardar a unidade nacional e deter o processo revolucionário, a imparcialidade visa exatamente o contrário porque, como dizia seus adeptos, a verdade não é neutra, ela é subversiva.

Lanson, na conferência realizada na Ecole des Hautes Études Sociales, em 1910, sobre **La Neutralidad Escolar**, ratifica Max dizendo que, desde 1902, a questão da neutralidade se complicou com a entrada em cena do socialismo e anarquismo.

O progresso do socialismo e do anarquismo tem sido tal, que já não se pode ensinar o respeito à lei, a obrigação de abster-se de violências, o respeito ao sufrágio universal, o amor à pátria, o respeito ao exército, nem os deveres militares como

coisas as quais um pai de família, presente na classe e que escuta o mestre, pode de boa fé negar seu assentimento.
(1910,p.108)

Essas transformações ocorridas no pensamento pedagógico, de forma nenhuma é resultado do desenvolvimento da escola pública; pelo contrário, é a escola que absorve as tendências gerais desse início de século que são tendências mundiais; ou seja, a escola torna-se revolucionária porque as sociedades estavam impregnadas desse espírito, e não o contrário. Tanto é, que o acontecimento que marcou essa virada não foi realizado na França, mas em Roma e com a participação de representantes do mundo inteiro.

O Congresso de Roma(1904) declara o livre pensamento inseparável da questão social e econômica.(Max,1911,p.53)

A sindicalização crescente dos professores era só uma consequência da crescente sindicalização⁸ que se realizava em todas as sociedades.

Mesmo considerando que desde 1904 a luta de classe se afirma como método moral, isso não quer dizer que a escola deixou de ser burguesa. Concebida pela burguesia, sua origem está ligada à luta de classes e seu campo de batalha não se circunscreve no interior de seus muros e nem no inte-

⁸ A força sindical mundial compreendia: 900.000 franceses, 2.000.000 de ingleses, 2.400.000 americanos, 1.600.000 alemães, 540.000 austríacos, 181.000 belgas, 782.000 italianos, entre outros.(Ver. Max.,p.245)

rior das fronteiras de uma nação, mas no terreno próprio da existência humana. Na medida em que a moral laica visa substituir a caridade cristã e a *luta pela vida*, próprias das sociedades concorrenciais, pela moral da solidariedade, da *união para a vida* ou pela moral da dívida social para com a classe deserdada, concedendo-lhe direitos políticos e pão espiritual, esta não quer alimentar apenas o espírito e arrasta a moral, desse terreno abstrato, para o terreno econômico, reivindicando a todos os indivíduos a satisfação de suas necessidades.

Essa batalha não estava ainda terminada e Max perguntava o que era possível aos homens de seu tempo perguntarem:

As batalhas futuras serão batalhas econômicas, do proletariado ou continuarão a ser batalhas nacionais, patrióticas?(Max, 1911,p.97)

Podemos adiantar, depois dos fatos acontecidos, que dessa primeira batalha, talvez a mais importante e decisiva, o nacionalismo e o patriotismo, que asseguraram a internacionalização do capital, saíram vencedores. A prova disso é que a declaração da I Guerra Mundial decretou o fracasso da II Internacional e a internacional capitalista derrotou a internacional comunista.

Entretanto, essa questão, levantada por Max, é reveladora de uma nova fase de discussões sobre a escola pú-

blica, na qual às disputas entre laicos e congregacionistas dão lugar as disputas entre os próprios laicos. Em outros termos, vencida a batalha contra a Igreja que resultou na criação da escola primária, o principal interlocutor, na reforma do ensino médio, passa a ser o socialismo; num tempo em que a solidariedade nacional se torna, cada vez mais, incompatível com a solidariedade internacional da classe trabalhadora.

É nesse momento que o pensamento liberal revela a necessidade da ideologia como discurso que se opõe a prática visando conservá-la. Não se trata mais de discutir a relação entre indivíduo e sociedade como questão a resolver, tal como fez Locke e Rousseau e o liberalismo clássico em geral, limitado pela consciência que não se tinha das classes, mas de dissimular a própria existência das classes pela consciência que se tem dela.

Se, na criação da escola primária, havia unanimidade entre os laicos em separar e depois unir instrução e educação, ciência e moral, razão e sentimento, na reforma do ensino médio⁹ dois grupos vão se antagonizar: os humanistas e os utilitaristas.

⁹ Falamos em criação da escola primária e reforma do ensino médio porque este já existia. A única escola realmente nova é a escola primária. É a partir de sua criação que se reorganizam os demais níveis de ensino de forma a se integrarem num sistema.

tão; ou seja, a de que o ensino tem que ser moderno como a ciência e ao mesmo tempo moral como as necessidades da sociedade, por outro, pode-se dizer que não houve disputas partidárias entre os laicos; pelo contrário estiveram unidos contra o clero. O mesmo não acontece quando se trata da reforma do ensino médio. Nesse momento, sim, as discussões serão polarizadas por dois grupos, um disputando as ciências, os conhecimentos práticos e utilitários e o outro, as humanidades, os conhecimentos improdutivos.

A primeira vista, tem-se a idéia de que os humanistas constituem apenas um grupo de resistência contra o avanço das ciências ou da modernidade e que visam apenas manter seu prestígio e seu status quo; mas, analisando seus discursos, constata-se que têm algo mais a dizer. Na verdade, só a visão dos humanistas, mais ampla do que a visão dos práticos e utilitaristas, é capaz de perceber a lacuna existente na formação moral do homem moderno e os perigos que isso representa para uma sociedade fundada no egoísmo, quando se sacrificam as humanidades¹⁰.

10 A maior parte desses debates foi dirigida por professores universitários, membros das Academias e dos Institutos. Entre eles destacamos: Alfred Fouillée, membro do Instituto e autor de inúmeras obras de filosofia; Ernest Lavisse, da Academia Francesa e professor da Faculdade de Letras da Universidade de Paris; Alfred Croiset, membro do Instituto e decano da Faculdade de Letras da Universidade de Paris; Gustave Lanson, da Faculdade de Letras de Paris e autor brilhante da história da literatura francesa; e ainda, Jules Simon, León Bourgeois e Félix Pécaut.

Frente ao crescente movimento de internacionalização da classe operária, os humanistas vão expor a natureza, nua e crua, das sociedades modernas alicerçadas no individualismo egoísta e que, por isso mesmo, têm necessidade de estudos "desinteressados" e "verdadeiramente" humanos para assegurar a unidade nacional. Justificam que, neste século de concorrência internacional, é preciso educar as crianças de maneira diferente da educação dada no século passado, quando as barreiras e a lentidão da circulação isolavam ainda os povos. Não se educa mais para lutar pela vida sem perigo, daí porque é preciso a idéia filosófica de solidariedade ou de união para a vida, diz Fouillée.

Em nossos dias, uma democracia sem filosofia é impossível; se uma democracia não é religiosa(...), é preciso que seja filosófica; é preciso sob uma forma ou outra, que ela viva de uma vida espiritual e moral; senão ela perecerá por efeito mesmo da luta intestina pela vida, que forjará finalmente sua inferioridade na luta internacional pela vida. Uma república de utilitaristas e de egoístas é uma utopia (...). Aqueles que acreditam possível esse regime ideal de união entre todos devem ser os primeiros a querer que o ensino se inspire da idéia filosófica de união para a vida em oposição à idéia pseudo-científica de luta pela vida. Todos aqueles que só pregam hoje ciências aplicadas, indústria, comércio, colonização, são individualistas exclusivos, cuja filosofia é o culto do eu, cuja política é aquela da força e do sucesso. Eles têm a alma anti-democrática e anti-social. (Fouillée, p.69)

Fouillée traduz o contra-senso de seus adversários ao dizer que... *os utilitaristas abatem a árvore para co-*

No processo de criação da escola primária, os laicos foram unânimes em concordar que, do ponto de vista teórico, a instrução não é moralizante, mas, na prática, pode se tornar causa de moralização. Essa tentativa, de separar e depois juntar ciência e moral, mostra até que ponto os laicos não podiam abandonar as ciências, que é do lado por onde sopram os ventos da modernidade e, por isso, a palavra de ordem é modernizar, substituindo tudo que é antigo pelo moderno: as línguas mortas pelas línguas vivas; o ensino da gramática pelo saber ler, lendo; saber escrever, escrevendo e saber pensar, pensando; a literatura antiga, pela literatura moderna; a geografia, principalmente a geografia francesa; a história, principalmente a história francesa após a Revolução, ou seja, afrancesar os franceses e fazer de cada francês um defensor da pátria. A educação moral e cívica, que substitui o ensino religioso, não deve se limitar a ser mais uma disciplina como todas as outras, pelo contrário, o ensino de todas as disciplinas deverá estar impregnado de moral e de civismo. Essa é a mais importante tarefa que a nova escola impõe aos novos professores, que de simples mestres-escolas tornam-se educadores. Educar não é instruir, mas instruir é causa de moralização, quando se "espiritualizam" os métodos. Observa-se, pela argumentação de seus defensores, a influência do pensamento de Spencer e Comte de que são os sentimentos que movem o mundo.

Portanto, se, por um lado, a definição do conteúdo moral não foi uma tarefa fácil pela natureza mesmo da ques-

lher o fruto e nem se dão conta do risco que correm em perder tudo, a árvore e o fruto. Ora, só a ideologia do público garante o privado e, no entanto, eles substituem as humanidades pelas ciências, a união solidária pela luta egoísta, quando não se conhece uma só democracia que tenha sobrevivido sem a "virtude" de seus cidadãos, que é o devotamento ao bem público. Discursam sobre a formação do caráter do homem e do cidadão, da importância da cabeça com suas idéias, mas, na prática, destroem o que querem formar, porque é o estômago com suas necessidades que importa. Observa-se aí a mesma crítica que Rousseau fazia, entre o ser e o parecer, entre o discurso e a ação, e que ele chamou o homem de duas caras que fala do bem comum, mas só visa seus próprios interesses. Mas, a diferença entre eles é grande. Enquanto Rousseau tentou, sem a consciência das classes, eliminar do homem essa contradição e fazer dele um soberano sem máscaras, os novos liberais, com plena consciência das classes existentes, se preocupam com os conhecimentos desinteressados, que servem de máscara para o "novo soberano". Conhecimentos que não podem ser eliminados dos planos de estudo e ficar inteiramente sobre a responsabilidade do professor.

A Comissão Parlamentar do Ensino, para desculpar seu auto-de-fé das letras, tem declarado que as ciências bem estudadas teriam uma virtude educativa.(...) Mas acrescenta: Tudo dependerá dos professores.(...) o ensino moderno das línguas será, ele também, educador, se os professores lhe dão essa direção; o ensino das ciências será educador, se os professores o tornem tal.(Fouillée,p.116)

Fouillée adverte ainda para as consequências desse ato, pois ao procederem assim, os políticos não fazem senão colocar a carroça na frente dos bois; ou seja, depois de substituírem as humanidades pelas diferentes especialidades da ciência, deixam para o professor, formado nessa mesma escola, toda a responsabilidade pela qualidade educativa de um ensino que é, no fundo, imoral, pois não tem outro objetivo senão o egoísmo. Está implícito na sua preocupação que o conteúdo da escola nova é o da luta pela vida. Conteúdo que desenvolve o egoísmo, divide os homens, fragmenta a sociedade e, portanto, impróprio para o novo soberano preservar a unidade nacional.

Pécaut, também, chama a atenção para esse problema da escola nova¹¹ que, ao deslocar a educação moral do conteúdo para o método, encarrega o professor da grande tarefa de

11 Não fizemos até aqui nenhuma referência a esses termos - escola nova e escola tradicional - já tão consagrados na literatura pedagógica atual, mesmo porque não estamos fazendo, a rigor, um estudo aprofundado sobre cada uma delas com vistas a separar seus elementos de diferenciação e de aproximação. Nos limitamos apenas em nos situar no teatro humano em que essas transformações se desenrolam. E nesse teatro, a ênfase no método, que na literatura pedagógica atual parece resumir todas as disputas entre essas duas escolas, representa, na verdade, o esforço dos diferentes partidos, aí envolvidos, em acomodar, num mesmo plano de estudos, conhecimentos científicos e humanistas, antigos e/ou modernos. A certeza de que é impossível ensinar tudo a todos, obriga os partidários de tais conhecimentos a selecionar, pelo menos, os que as exigências do novo tempo impõem, tanto na formação do homem, até então limitada a uma classe, como na formação do cidadão, quando a escola incorpora todas as classes. O método aparece aí como recurso balizador entre qualidade versus quantidade; ensino prático versus ensino teórico; ciências versus humanidades; educação geral versus educação profissional; educação versus instrução; professor versus educador. Enfim, busca-se o equilíbrio necessário para a formação do homem moderno na sua dualidade, selecionando o conteúdo mínimo e "espiritualizando" o método para qualificar esse mínimo.

qualificar a instrução sem resolver a questão de quem educa o educador e, depois, desafia os utilitaristas, num futuro próximo, a compararem os resultados desse ensino com os do ensino tradicional, apesar de todos os defeitos que ele comporta.

A reforma, repetimos, é boa tanto quanto necessária; quanto mais se espiritualiza os métodos, mais a pessoa do mestre cresce em importância; se bem que com mestres medíocres de inteligência, de caráter ou de experiência, o método mais fecundo alcança menores resultados que o mais atrasado, precisamente porque ele exige do professor e do escolar uma dispensa de ação espontânea que, fazendo falta, não é suprido por nada. (1879, p.215)

Da mesma forma que Spencer¹² e Comte, na teoria,

 12 Não é por acaso que o pensamento individualista e utilitarista de Herbert Spencer teve maior influência na Inglaterra, nos Estados Unidos e na Alemanha. Inicialmente, Spencer critica o conhecimento ornamental e inútil, exigência de uma sociedade cujas necessidades sociais predominavam sobre as necessidades individuais, ao dizer que a sociedade inglesa, se dependesse dos conhecimentos ministrados nas escolas e por hábito exigidos pelos pais, seria ainda feudal. Em seguida, e antes de responder quais os conhecimentos de maior valor, classifica-os por ordem de importância, a começar pelos que visam a conservação própria do indivíduo, depois da família (sociedade) e, por último, do Estado. Enquanto o trabalho for necessário para a conservação da vida, acrescenta Spencer, o conhecimento inútil deve ocupar pouco tempo da educação, mas, futuramente, com a supressão do trabalho manual, terá seu tempo aumentado. Finalmente, ele responde: *Assim para a pergunta que formulamos - quaes são os conhecimentos de maior valor? - ha uma resposta uniforme - a Sciencia. É o veredictum para todas as interrogações. Para a directa conservação propria, para a conservação da vida e da saude, o conhecimento mais importante é a Sciencia. Para a indirecta conservação propria, o que se chama ganhar a vida, o conhecimento de maior valor é a Sciencia. Para o justo desempenho das funcções de familia o guia mais proprio só se encontra na - Sciencia. Para a interpretação da vida nacional, no passado e no presente, sem a qual o cidadão não pôde justamente regularisar o seu procedimento, a chave indispensável é a Sciencia. Para a produção mais perfeita e para os gosos da arte em todas as suas fôrmas, a preparação imprescindivel é ainda a Sciencia, e para os fins da disciplina intellectual, moral e religiosa - o estudo mais efficaç é, ainda uma vez, a Sciencia. (Educação Intellectual, Moral e Physica., p.67)*

dizem que são os sentimentos, e não as idéias, que movem o mundo e, na prática, não tratam senão da ciência, os humanistas franceses denunciavam que entre as necessidades proclamadas, a partir do contexto histórico em que a escola é criada, e os conteúdos dos planos de ensino vai uma grande distância; isto é, na prática destroem o que afirmam na teoria. Subjaz a esse embate histórico entre o tradicional e o novo, entre o enciclopedismo quantitativo e a necessária qualidade moral, a superação da oposição entre razão e sentimento, entre conhecimento e fé que os recentes acontecimentos precipitaram. Diferentemente da Inglaterra, de Spencer, desencadeadora da crise mas cujo processo histórico não rompeu abruptamente com as tradições e costumes, a França chega ao Estado Moderno do sufrágio universal pelas lutas de classes levadas até suas últimas conseqüências e, fortemente abalada nas suas tradições e costumes, se depara, logo em seguida, com a nova classe revolucionária. Essa é a razão pela qual os humanistas são levados a chamar a atenção para a contradição das democracias modernas que se deixam invadir por tudo que é prático e útil, ao mesmo tempo que sacrificam os estudos desinteressados necessários à sua própria sobrevivência. Essas razões políticas não são desprovidas de razões econômicas e sociais, pelo contrário são elas que estão no fundo das determinações. Pécaut, ao tomar como argumento o sistema de ensino alemão, se torna revelador dessa questão. Para ele razões sociais, e não só o simples amor pela ciência, levaram a Alemanha a reformar seu ensino. Os alemães, bem antes que os franceses, perceberam que a orga-

nização do trabalho, na vida moderna, repousa sobre o individualismo e não mais sobre o controle das corporações. Perceberam, também, que isso não só não era bom como era perigoso. As transformações operadas nas velhas instituições, nos velhos hábitos e nos antigos quadros deixaram o indivíduo isolado, desorientado, sem força, sem direção e trataram logo de encontrar, na escola, um substituto daquilo que a classe trabalhadora tinha perdido com a dissolução dessas instituições. A isso vieram juntar-se os direitos políticos, incluindo o do sufrágio universal, e que deu mais motivação aos reformadores.

Não é só o amor da ciência que anima os promotores desse movimento; é também o duplo sentimento do interesse moral dos filhos do povo e do interesse social. Eles dizem com razão que os jovens abandonados a si mesmos desde a idade de 13 ou 14 anos, não recebem mais nem instrução e nem direção, nem experimentam nenhum freio, são expostos a sucumbir em grande número antes mesmo de ter tentado a prova da vida. Assinalam que os laços de família são freqüentemente relaxados e os laços da igreja rompidos. Acrescentam que as antigas corporações de ofícios ofereciam, com graves inconvenientes, certas garantias morais, quanto a ligarem o patrão e o aprendiz pelos direitos e deveres recíprocos, mas que, esse sistema tendo desaparecido sem retorno, é preciso assegurar à juventude uma certa tutela em relação a nossos costumes novos e nossas idéias de independência individual. (Pécaut, 1879, p.72)

Essa percepção de que os alemães se anteciparam, na questão do ensino, em relação aos franceses a ponto de se convencerem que a vitória da Alemanha, na guerra de 1870, foi a vitória da escola alemã, nos interessa na medida em que o

sistema de ensino alemão servia de argumento tanto para os utilitaristas franceses como para os humanistas. Para os utilitaristas, as escolas técnicas é que garantiam aos alemães a sua superioridade, enquanto para os humanistas era a conservação do ensino clássico. Na verdade há que se considerar aí as diferenças concretas entre as duas nações. O nacionalismo, que emerge da concorrência internacional por novos mercados, é na Alemanha não-colonial mais agressivo porque é expansionista, enquanto que o nacionalismo francês assume caráter defensivo. Só nesse sentido a Alemanha se antecipa em relação à França, tão só porque o ataque antecipa a defesa. É preciso ainda considerar que o Estado alemão, meio moderno e meio feudal, porque a ele não se chegou pela luta de classes, mas pela conciliação entre elas, toma a educação da juventude em suas mãos sem que haja disputas entre o ensino clássico e científico, uma vez que essa dualidade existe no próprio Estado. O contrário ocorre com o Estado francês que chega à forma acabada do Estado Moderno pela luta de classes e que, por isso mesmo, tem que rejeitar e expulsar de suas instituições tudo o que é antigo. Mas se, ante a crise social e moral, o próprio rompimento com a Igreja, contra o qual poucos protestaram, já representou uma ameaça, expulsar as humanidades significava um abuso e, quando apoiada pelos políticos, uma estupidez. É nesse sentido que Fouillée recomenda aos deputados que não sejam menos liberais que Napoleão III, porque o próprio Imperador já não cometeria o mesmo erro. Eis o erro de Napoleão apontado por Fouillée.

Bonaparte escrevia a Junot: Coloque na cabeça de um decreto três páginas de considerações liberais e, nos artigos, suprima a liberdade de imprensa e todas as outras. (Fouillée, p.9)

Lembrar aos utilitaristas que Napoleão, mesmo falando uma coisa e fazendo outra, acabou se desnudando, e por isso mesmo, não pôde ser poupado, é o mesmo que dizer aos políticos de uma democracia fundamentada na soberania popular que, substituindo os conhecimentos desinteressados pelo conhecimento prático, acabam por tirar-lhe a máscara que oculta a natureza egoísta da sociedade, diante da qual o público não existe e eles, homens públicos, ficam desmoralizados. Ora, rompidos os laços que prendiam os indivíduos à família, à corporação ou à igreja, não é mais dos pais, dos especialistas, dos industriais que se deve esperar a unidade tão necessária ao governo da soberania popular. A divisão do trabalho, que decorre do livre desenvolvimento dos interesses individuais, fragmenta a prática encerrando o indivíduo na sua própria especialidade. Só os estudos desinteressados, quer dizer, fora da prática social, podem vivificar os espíritos e só o Estado pode fazer isso, diz Fouillée.

Nem os estudos literários, nem os estudos filosóficos, nem as humanidades científicas por si mesmo oferecem utilidade imediata, visível, material, profissional; se o Estado, que deve sonhar com o futuro, não os sustentam, são os pais, as crianças, os especialistas, profissionais e industriais de todo gênero que os sustentarão? (p.VII)

O ensino próprio para a formação do cidadão são os estudos desinteressados, que não fazem parte do mundo dos negócios, porque nesse mundo real, onde ocorre a luta pela vida, não há lugar senão para as idéias práticas, para as idéias de interesse imediato e para as idéias produtivas, próprias do individualismo egoísta. O mundo do cidadão é o das idéias improdutivas, é um mundo ideal onde essas lutas desaparecem para dar lugar à harmonia. Mas, apesar de improdutivas elas são necessárias e por isso mesmo produzem muito, diz Lavissee.

Não se vive somente de pão: non in solo de pane vivit homo. O mundo tem necessidade de idéias improdutivas, e essas idéias produzem muito àqueles que as tem adquirido e as fazem valer. Elas não se encontram nem estudando os preços dos mercados, nem comparando máquinas entre si, nem fabricando cornetas. (1890, p.56)

Tal como Rousseau, no século XVIII, os humanistas franceses, do final do século XIX, percebendo, pela movimentação da nova classe revolucionária, que uma Grande Revolução se aproximava, procuraram pelo cidadão nas ruas, nos mercados, nas fábricas, enfim no mundo humano, e não o encontrando tiveram que buscá-lo no passado. Mas, enquanto Rousseau transportou o soberano do mundo antigo para subverter a ordem estabelecida e fundar uma nova ordem, os humanistas franceses não podiam senão parodiar o passado. O novo soberano do século XIX, inspirado no espírito público do cidadão do passado, deverá, em nome desse espírito, manter a ordem estabelecida, que é o mundo dos negócios privados, na qual o verdadeiro soberano

é o burguês egoísta. Esse cidadão não é mais revolucionário¹³.

Lavisse resume numa frase a importância das letras antigas na formação do cidadão moderno ao dizer que: *...a antigüidade é a melhor escola da juventude, porque ela é a juventude da humanidade.* (Id., p.VIII). O que à primeira vista parece expressar uma simples questão de método, fundamentado na filogênese e na ontogênese, é, na verdade, expressão da ideologia necessária à formação dos filhos da classe trabalhadora que, em geral, abandonam a escola antes dos 17-18 anos.

Por que o mundo antigo e a literatura clássica e não o mundo moderno e a literatura moderna? Primeiramente é

 13 O tempo, em que Constant apontava o erro de Rousseau por ter transportado o cidadão antigo para os tempos modernos e defendia a idéia de que a educação, que vem do Estado, deve limitar-se unicamente à instrução, já passou. Se não passou, pelo menos após a concessão do sufrágio universal juntamente com o despertar da moderna luta de classes e a ascensão do imperialismo, a questão tornou-se complicada. Lacerda Werneck, em artigos publicados no Diário de Notícias do Rio de Janeiro, em 1887, sob o título de *A Educação do Proletariado Brasileiro*, fala desta complicação ao dizer: *Entre a civilização antiga e a moderna há uma diferença, é que o homem vivia naquella somente para sua pátria, ao passo que elle hoje tem que viver para todo o planeta.* Depois acrescenta... *É essa grave diferença que complica diariamente o problema da educação moderna* (p.12). Que os críticos de Rousseau não se desesperem! Constant estava certo, não se deve nunca sacrificar as liberdades individuais às liberdades políticas. O novo soberano só é soberano na aparência. A educação se encarregará de rebaixá-lo, resume Tavares, ao definir o que se espera da educação do homem moderno na sua dualidade: *Queremos ainda que seu espírito impregnado de literatura e de história do espirito tradicional e conservador, certamente necessário, busque no estudo das sciencias physicas e naturaes o gosto vi-
 vaz do progresso, da evolução.* (p.31). Esse cidadão não é mais revolucionário.

importante considerar que esses novos humanistas, ao mesmo tempo que advogam em favor do grego e do latim, rompem com o ensino que se fazia dessas línguas até então. Não se trata mais de ensinar a ler e escrever tais línguas pelo uso de temas, dissertações, versos latinos, ditados de lições e de deveres, mas de penetrar, pela explicação e pela leitura, no imenso tesouro de noções morais e de belos pensamentos, selecionando o que serve para a formação do caráter do homem e do cidadão; ou seja, colocar a cultura clássica a serviço da educação moderna.

Os grandes escritores modernos, como Racine, Corneille e Bossuet, são incompreensíveis, enquanto que os antigos, como Herótodo, Demóstenes, Leônidas, Temístocle, Aristide, Tito-Lívio, Virgílio e outros, são simples e facilmente compreensíveis pelas crianças e pelos jovens. Ora, sendo a literatura, como diz Croiset, uma certa representação da vida, a imagem de uma certa humanidade, a complexidade dos autores modernos não é outra coisa senão expressão das contradições das sociedades modernas e a simplicidade dos antigos, a eliminação dessas contradições. Portanto, nessa volta ao passado a criança e o jovem são transportados para um mundo sem contradições, sem disputas, mas pleno de valores e princípios democráticos modernos. É essa a vantagem de se estudar os antigos, diz Croiset.

... no lugar de idéias sujeitas à polêmica, o que se encontra sobretudo é o fundo de idéias morais e políticas do qual nós

vivemos todos hoje, quaisquer que sejam nossas opiniões particulares: é o amor ao bem público, o devotamento à cidade, o respeito a si mesmo, a submissão às leis, o sentimento superior da justiça não escrita, tudo isso que é a alma de nossas democracias. Nesse sentido, os antigos, repito, são nossos contemporâneos, mais ainda que os homens do século XVII. Porque eles exprimem as idéias que são o fundamento de nossa civilização; mas eles as exprimem com uma simplicidade que as despoja de suas dificuldades aparentes e sobretudo as subtrai de todas as discussões acessórias cuja seqüência do tempo tem podido desenvolvê-las, para nos mostrá-las de novo na sua radiosa pureza. (1903.p.211)

Se Croiset nos dispensa de prolongadas explicações, dada a clareza de suas idéias, Lavissee encerra a discussão ao dizer que a antigüidade é um meio de educação superior a todos os outros, porque, no mundo antigo, não existe luta de classes.

A sociedade tem a mesma simplicidade do Estado: a escravidão quase suprime a questão social. (1890,p.63)

Ora, eliminada a luta de classes, não resta senão harmonia, pela qual todos, travestidos de cidadão, irão lutar contra aqueles, grupos ou partidos, que por ventura vierem perturbar a ordem. Afinal, não é disso que temos necessidade? pergunta Pécaut.

Não temos necessidade de formar uma vanguarda de elite das classes populares que tome a cabeça do movimento social e regule a direção dele? Não é de nosso interesse preparar, por uma forte e sadia educação, o espírito de nosso povo ao es-

petáculo e às lutas do vasto mundo, de agora em diante aberto a todos, e de muní-lo antecipadamente contra as doutrinas especiosas e as falsas esperanças? (1879, p.73)

ELEMENTOS PARA A CRÍTICA DA TEORIA
LIBERAL DA EDUCAÇÃO

*...é comum pensar-se que preparamos
o povo para um mundo que está agoni-
zando em vez de procurar disciplinar
seu espírito para um mundo que luta
por nascer.*

Laski

Iniciamos esse nosso estudo com a clara intenção de encontrar as motivações que levaram as sociedades a criarem a escola pública e tornar seu ensino obrigatório a todos. Perguntávamos por que essa necessidade se impôs só no final do século XIX? Nessa pergunta estava já implícito que essa necessidade não fora sentida antes; bem como, na sua resposta, encontraríamos a origem da escola tal como existe ainda hoje e, como resultado disso, poderíamos estar compreendendo melhor seus atuais problemas.

A idéia inicial, de investigar o fenômeno de universalização da escola pública a partir da França, está ligada à influência que a escola francesa e sua literatura exerceu sobre as novas repúblicas, incluindo a do Brasil. Mas, as fontes primárias, disponíveis para esse fim, são representações complexas para desvelarem a matriz teórica da escola que incorpora todas as classes. Portanto, o que parecia simples no começo tomou um caminho antes ignorado. Buscamos então, no passado, a forma simples da teoria elaborada na mesma ordem do desenvolvimento histórico.

Essas teorias educacionais vêm sendo pensadas e sistematizadas no bojo das transformações sociais, desde o sé-

culo XVI, por alguns espíritos lúcidos e a partir de uma certa quantidade de idéias que se recebe como se respira o ar, mas que a prática ainda rejeita. É assim, lembra Guizot, que se chega às idéias sobre educação. Antes de Locke e Rousseau, Rabelais e Montaigne tinham-nas exposto. Da mesma forma que se acredita que Rousseau tenha tomado muito de suas idéias de Montaigne, provavelmente poder-se-ia encontrar algum outro escritor de quem Montaigne teria tomado várias das suas, e assim por diante. Certamente o último deles teria sistematizado essas idéias com mais profundidade e justeza para que fossem entendidas por todos.

Nesse retorno ao passado, acompanhar a trajetória do pensamento oficial, como expressão dos acontecimentos, não é senão o método histórico, diz Engels, despojado apenas de sua forma histórica e das contingências perturbadoras. Os clássicos, cujos espíritos, ao expressarem um momento da civilização, alcançaram a universalidade do objeto, são os elos do passado que nos ajudam a conhecer o homem e a nós mesmos.

Para elucidar uma tal questão, não tomamos a via da Economia Política, ciência burguesa por excelência e expressão do desenvolvimento material das sociedades mais avançadas, porque aí a educação não recebe tratamento teórico. Embora faça menção à educação da classe trabalhadora, porque a ela se chega pela divisão do trabalho à consciência da expropriação total dos conhecimentos, o mínimo de instrução propos-

to, como faz Smith, é revelador de que a instrução dessa classe se opõe à natureza do capital. É comum encontrar, nos séculos XVII e XVIII e ainda no início do século XIX, grandes espíritos defendendo a ignorância do povo. Voltaire, por exemplo, um dos mais expressivos defensores das luzes, advogava, contudo, a idéia de que o povo não devia ser instruído, mas dirigido como bois que precisam de canga, aguilhão e feno. Também Mandeville (1670-1733) defendeu a idéia de que o tempo da criança é mais útil à sociedade na fábrica do que na escola. A consciência de que toda sociedade organizada tem necessidade de uma certa quantidade de trabalho duro e sujo, ao qual a classe pobre tem que resignar-se, leva Mandeville a afirmar que toda sociedade tem, por isso mesmo, necessidade de uma certa porção de ignorância. São idéias que, apesar de chocantes no contexto mesmo em que foram formuladas, expressam as necessidades de uma época, na qual a sociedade se organiza com base na divisão social do trabalho e tem necessidade dele a ponto de não poder prescindir das crianças. Não vamos insistir mais nesses exemplos que, certamente, seriam quase inesgotáveis. Não vamos também nos ocupar dos espíritos independentes que trataram de defender a educação popular como, por exemplo, Comênio, que escreveu um tratado para ensinar tudo a todos. Por mais interessante que sejam tais estudos, pouco ou quase nada serviriam para estabelecer a relação entre indivíduo, sociedade, Estado e educação que estava presente nos acontecimentos do século que determinou a necessidade da educação obrigatória.

Tomamos, portanto, a via da Ciência Política, pois constata-se que nela a educação recebe um tratamento mais sistematizado. Com isso, não estamos querendo afirmar a autonomia do político em relação ao econômico, mas foi pensando em harmonizar essas relações que os homens se ocuparam da educação.

Na matriz do pensamento liberal, encontramos a dualidade contraditória do homem moderno: o homem voltado para seu interesse individual e o cidadão voltado para o interesse social; um é real o outro, ideal. Encontramos, também, nos momentos em que a história dá vida a uma dessas duas faces, tal como está em Locke e em Rousseau, a forma simples da teoria educacional. Em Locke a educação do homem de negócios ou do burguês egoísta, em Rousseau a educação do cidadão ou do homem político.

O que elas têm em comum? O que há de mais comum entre elas é a concepção de indivíduo isolado que vê na sociedade a garantia de sua existência. Dessa concepção deriva a preocupação do pensamento liberal em unir indivíduos isolados numa comunidade que se ascende até o Estado e que este só pode ter como princípio a soberania popular. A passagem do estado natural (individual) para o estado social se faz através da educação, num processo que desenvolve a natureza física de cada indivíduo ao mesmo tempo que substitui sua natureza, moral individual, por uma segunda natureza natureza, moral social, ou,

como resume Kant, pela disciplina se transforma a animalidade em humanidade.

O que elas tem de diferente? Sua principal diferença decorre do homem que se quer projetar a partir de sua dualidade contraditória: o homem de negócios ou o cidadão político. As demais diferenças são decorrências dessa. Como no homem de negócios o econômico predomina sobre o político, esse homem age conforme pensa e pensa conforme conhece. Portanto, a educação se resume em transmitir os conhecimentos acumulados pela experiência da geração passada à nova geração, que se prepara para lutar pela vida. Sua educação é racional e progressiva, tal como na sociedade se dá o desenvolvimento das forças produtivas, e visa, principalmente, **aprender a aprender**. No cidadão, o político predomina sobre o econômico. Sendo um homem de ação ele age conforme sente. Conseqüentemente a educação se resume em criar situações nas quais ele possa agir em união com seus semelhantes. Ao contrário do homem de negócios, a educação do cidadão é valorativa e no processo o método se sobrepõe ao conteúdo.

Mas, a principal diferença entre essas duas teorias é que, em Locke, o fidalgo, bem sucedido nos negócios, é o fundamento do Estado democrático e, em Rousseau, o verdadeiro soberano do Estado democrático é o virtuoso Emílio. Locke, subordina o político ao econômico de tal modo que a educação do fidalgo visa combater os vícios do egoísmo, mas não o próprio

egoísmo; enquanto que Rousseau subordina o econômico ao político, de modo tal que a educação moral do Emílio exclui inteiramente o egoísmo. Apesar da antítese entre esses dois homens, a teoria educacional é simples porque é dirigida a uma das duas faces do homem de uma mesma classe. O cidadão, que existe no homem de negócios, vê, na sociedade, a realização de seus interesses individuais, por isso não quer romper com ela; o homem, que existe no cidadão, vê na sociedade a realização dos interesses gerais, e por isso deseja ou reformá-la ou romper com ela. Essa dupla finalidade de conservação e de transformação, implícita na concepção dualista do homem moderno e, portanto, na concepção de educação, mostra que uma tal teoria não perde sua atualidade frente às mudanças que ocorrem no processo histórico de desenvolvimento da sociedade burguesa, da qual é expressão.

Desse ponto de vista, podemos dizer que a teoria da escola nova já é velha; não no sentido de estar ultrapassada, mas no sentido de sua formulação teórica e de todas as conseqüências políticas que derivam daí.

Enquanto a sociedade esteve empenhada no desenvolvimento das forças produtivas, fez-se a defesa do homem de negócios, mas quando teve que se confrontar com os antigos poderes, para encontrar seu caminho, procurou pelo cidadão político. Essas diferenças é que levaram a maioria, a exemplo de Locke, a tratar da moral utilitária do ser material e a exce-

ção dessa maioria, a exemplo de Rousseau, a tratar da moral abstrata redutível às necessidades mínimas do ser material. São formas de educação aparentemente excludentes que, no entanto, deixam de ser quando a educação se universaliza pela incorporação de todas as classes.

Mesmo que não tivessem dirigido seus pensamentos para a educação de todos, suas idéias são incorporadas na concepção de educação, quando a escola se democratiza; mas, não mais na forma dicotomizada de dirigir a educação, ou para o homem de negócios ou para o cidadão político. A escola, que incorpora todas as classes, não pode ser pensada senão para o indivíduo na sua dualidade contraditória de homem e cidadão.

Se essas teorias foram pensadas para a educação de uma classe, que mudanças sofreram a partir da criação da escola que incorpora todas as classes? Quando se compara o antes e o depois verifica-se um processo de continuidade-descontinuidade. Antes, à educação se chegava como meio de resolver o conflito entre o interesse individual e o interesse geral, que ameaçava obstruir o processo civilizatório, e a crença na educação encontrava seu limite na concepção de sociedade constituída por indivíduos isolados. Agora, quando a nova classe revolucionária se manifesta, revelando o limite dessa concepção, se parte da educação para harmonizar os mesmos interesses, apesar e contra os interesses da classe operária. Uma é ideal, limitada pela consciência que se tem do real, a outra ideológica,

por conservar tais limites quando já foram rompidos; ou seja, a teoria da escola nova permanece com a função de harmonizar as relações entre indivíduo, sociedade e Estado, quando profundas alterações ocorreram na história dessas relações. Nesse sentido, a teoria educacional se torna complexa por conservar a forma simples quando a sociedade perdeu a sua.

Centralizando as modernas lutas de classes, a sociedade francesa, que perde sua simplicidade, cria a escola pública. Sob a pressão dos acontecimentos do século, que aí se manifestam com mais intensidade, a escola vai se tornando realidade ao mesmo tempo que, no processo, se define a teoria própria dessa escola.

O novo Sistema Nacional de Educação já se encontrava, praticamente, reorganizado quando Durkheim (1858-1917) lança as bases teóricas da nova ciência da educação, nas mesmas relações que os clássicos estabeleceram no passado. Em síntese, formula uma teoria que elimina as classes para conservar a sociedade de classes. Mas, uma teoria que elimina as classes não consegue eliminá-las da escola para a qual foi pensada.

A teoria da escola nova, separando a infraestrutura da superestrutura, continua concebendo a educação como a ação intencional de suplementar a educação que se realiza na prática social. Sobre essa função suplementar, diz Guizot:

A teoria da educação não é senão um suplemento do que nos devem ensinar necessariamente a prática da vida e a força das coisas que nos cercam e nos comprimem de todos os lados. (1872,p.477)

Se a prática é egoísta a educação será altruísta, mas as suas finalidades são bem diferentes daquelas de Locke e Rousseau. Se neles a educação aparece como um suplemento ideal, com o surgimento da nova classe revolucionária, passa a ser ideológico. Em ambos os casos, nega-se na teoria o que se afirma na prática. Contra o individualismo, a solidariedade; contra a ganância, a moderação; contra as desigualdades sociais, a convivência harmoniosa; contra o materialismo, o espiritualismo; contra a luta pela vida a união pela vida; enfim, coloca-se contra todos os princípios burgueses, mas sem destruir nenhum deles ao conservar sua prática. É a educação subordinada ao homem egoísta; é a moral do cristianismo adequada ao novo estado da civilização e subordinada ao homem egoísta. A verdadeira educação se realiza no terreno propriamente humano da luta pela vida, no qual se exercitam todas as forças individuais e sociais do individualismo possessivo. Essa só contraditoriamente se realiza na escola.

Se a escola devesse corresponder à luta pela vida, teria que fazer aquilo que propõe Max Nordau¹ na sua ima-

1 Autor do altamente polêmico *Degeneration*, publicado pela primeira vez em 1893 e, em poucos anos, traduzido para cerca de vinte idiomas. (Ver. MAYER, Arno J. *A Força da Tradição (A Persistência do Antigo Regime) (1848-1914)*. São Paulo, Companhia das Letras. 1987, p.208)

ginária escola do êxito. Excetuando a escola elementar, destinada aos que se dedicarão às profissões de ordem inferior, onde o princípio da honestidade é a melhor política, na escola do êxito nem a modéstia e nem a benevolência são cultivadas, porque sem elas se vai mais longe. O caminho mais curto para o êxito não é o de valer-se de suas capacidades, mas o de aproveitar-se dos erros e desgraças dos outros em benefício próprio. Nela se ensina que o homem não deve pagar suas dívidas, porque com o dinheiro de seus credores terá à sua disposição tudo o que se recusa a um pobre diabo; além disso, os próprios credores colaborarão para que seu cliente seja bem sucedido. Mas, a escola faz tudo ao contrário, continua Nordau, se ocupa do mérito, das virtudes modestas, do caráter, enquanto que a estupidez, a vaidade e a malícia são aí desconhecidas. Na verdade, a educação se ocupa da formação moral visando moderar os excessos dessa prática egoísta, tendo em vista o que se quer transformar ou conservar; ou seja, separa a sociedade em duas partes distintas e que se opõem, tal como no indivíduo o interesse pessoal se opõe ao interesse geral.

Essa separação aparece clara em Guizot.

Digam a um selvagem, como primeiro preceito de educação, que ele deve ensinar seu filho a nadar, a atirar com arco, a manejar uma funda; o selvagem zombará de você. Meu filho, responderá ele, aprende essas coisas sozinho, vendo o que faço, o que fazem meus vizinhos, o que fazem as crianças mais velhas que ele; é assim que as tenho aprendido e que as tinham aprendido meus pais. O que temos a fazer de

uma educação que não nos ensinará senão o que nós sabemos sem ela? Mas, ensinem a esse selvagem, se for possível, que é preciso saber dominar sua cólera, vencer seu ressentimento, não matar seu inimigo senão quando for absolutamente necessário, e não comê-lo após tê-lo matado, vocês lhes terão dado verdadeiros e úteis preceitos de educação. (1872,p.446-447)

Separando a Sociedade Civil do Estado, a burguesia revolucionária acreditou poder prescindir da religião e confiar unicamente na razão para conter os desejos insaciáveis do egoísmo burguês em limites toleráveis para a sua própria existência. Mas, quando o desenvolvimento tecnológico diminuiu o trabalho socialmente necessário, expropriando o homem do trabalho, ela separa a infraestrutura da superestrutura e transforma as distorções sociais e institucionais, que decorrem da dissolução de suas relações sociais de produção, em problemas morais. Sendo assim, ela necessita não só da moral cristã, para conter os desejos insaciáveis da massa, como essa moral é suplementada por uma outra, não menos espiritual, que se eleva acima dos interesses egoístas, que é o amor ao bem público. Essa é a moral laica, parte fraca do cristianismo, que cabe ao Estado suprir, principalmente, através da escola. E a educação continua sendo a ação intencional sobre essa dualidade do ser: a negação parcial ou quase total do homem real e a afirmação do cidadão moral e abstrato; um ideal representado que se converte em ideologia. É isso que uma boa educação deve fazer na seqüência coerente do pensamento de Guizot.

Uma boa educação será então aquela que,

no lugar de limitar o homem a uma só destinação, o abraçará por inteiro, desenvolverá nele todas as suas potencialidades, todos os sentimentos e todas as idéias de que é capaz. Mas, para não perder seu tempo e seus esforços, a educação se importará pouco em repetir à criança as lições que deve receber de sua situação, de seus interesses, da força das coisas, aquelas que, tendo por objetivo seu bem-estar na sociedade onde se encontra, lhe serão suficientemente ensinadas pela necessidade que terá de aprendê-las. Suas atenções particulares terão por objeto a formação desses princípios que tendem ao aperfeiçoamento moral e intelectual do homem, sem se referir imediatamente a seus interesses mais ordinários e os mais evidentes. Assim os preceitos de educação, para serem úteis no estado de coisas ao qual se aplicarão, terão por ponto de vista principal, menos o que um tal estado é do que ele deveria ser; menos as necessidades que faz sentir do que as que permite esquecer. (1872,p.448)

As idéias "anarquistas" e "socialistas", que só sabem destruir, são reveladoras de que a sociedade, que perdeu sua simplicidade, não encontra mais nela própria a ação disciplinadora que o trabalho exercia sobre todos os homens. Portanto, ela precisa da ação da escola, esse oásis de frescura no meio de nossas discórdias, dizia Quinet², um dos seus mais expressivos inspiradores, onde a juventude possa sentir as semelhanças que aproximam os homens, antes de conhecer as diferenças que os separam. Tudo aquilo que antes a força disciplinadora do trabalho não permitia ao homem esquecer, agora deve

² Edgar Quinet, contemporâneo e amigo de Jules Michelet. A ele, Michelet dedica seu livro *O Povo*, em 1846. Quinet é autor de inúmeras publicações entre as quais destacamos *L'Enseignement du Peuple*.

ser lembrado pelas lições de aula. Cada vez mais a escola preencherá, com mais lições, o que a sociedade não é mais capaz de desempenhar por si mesma. Mas não foi sem dificuldades que, após a criação do ensino obrigatório, se organizaram os demais níveis de ensino existentes a partir dessa nova base. Na verdade, foi preciso um longo processo de discussões e reformas para se chegar, já na década de 30, ao ideal da escola única. Nessa difícil experiência de criar, na prática, a escola imposta pelas necessidades, foi se esboçando a teoria educacional própria da escola que nascia. Na esteira dessa escola se cria a escola dessa escola: a escola normal que cria a pedagogia, que cria a ciência da educação.

Dizer, na segunda metade do século XIX, quando a máquina substitui o trabalho do operário, o que dizia Mandeville, um pouco mais de um século antes, que a sociedade não podia prescindir nem mesmo do trabalho da criança e que a escola roubava o tempo da fábrica, já não é mais verdadeiro. A migração dos trabalhadores europeus, sem trabalho, para todas as partes do mundo; a emergência das lutas operárias por trabalho ou melhores condições de trabalho; o aparecimento das leis que regulam o tempo e o trabalho da criança nas fábricas; as crianças abandonadas pelos pais enquanto eles permanecem fora, enfim todas as conseqüências sociais, que advêm dessa dissolução, são os critérios práticos da nova verdade que obrigam todas as crianças, sob a força da lei, a freqüentarem os bancos escolares. Dizer, agora, que há necessidade de qua-

lificar a classe trabalhadora para o trabalho é, no mínimo, um contra-senso.

A democracia da soberania popular, fundamentada no homem egoísta, não pode jamais prometer ao "novo soberano" uma artificial e impossível igualdade na divisão dos bens materiais, por isso tem que prometer, a todos, os meios para se elevarem na escala do saber. Essa promessa se realiza com a chamada escola única que, eliminando qualquer caráter de classe existente na estrutura escolar, acredita no mérito individual como único critério de seleção no interior do processo de escolarização. Mas, a escola que incorpora todas as classes não pode deixar de pensar o homem na sua dualidade contraditória. A exclusão de uma de suas duas faces, tal como vimos em Locke e Rousseau, se faz na prática escolar, na medida em que passa pelos testes de seletividade entre os diferentes graus de ensino. Antes de atingir os níveis mais elevados da especialização, a classe trabalhadora, excluída da escola, já recebeu a educação geral própria da formação do cidadão. Injustamente excluído de seu tempo, Rousseau é recuperado, mas esse cidadão não é mais revolucionário.

A escola do mérito, depois de excluir os indesejáveis, visa recrutar, de todas as classes, as elites da sociedade democrática. É assim que a burguesia afasta a classe revolucionária do seu próprio projeto político ao mesmo tempo que a aproxima do seu.

A escola do mérito tem como fundamento a teoria da burguesia revolucionária na sua luta contra a sociedade feudal. Nessa luta, ela considerou artificiais as desigualdades existentes naquelas sociedades, ao mesmo tempo que justificou como naturais as desigualdades que nasciam sob sua direção. A emergência da nova classe revolucionária não deixa de ser uma contestação dessas verdades, mas as teorias educacionais transformam o que antes era uma verdade histórica em verdade dogmática contra todas as evidências. Na verdade, com a criação da escola única, fundamentada no mérito individual, elas são vivificadas pelo desenvolvimento da biologia e da psicologia que, acentuando as diferenças individuais para justificar o aprofundamento das desigualdades sociais, oferecem as bases científicas aos testes de seletividade.

Mas, a teoria educacional, que elimina as classes e o sistema escolar, que não sem grande esforço as elimina da sua estrutura, não eliminam a sociedade de classes. Mesmo que a escola tenha se transformado "nesse oásis de frescura em meio de nossas discórdias", aparentando que tudo mudou para que tudo permanecesse como antes, ela mesma se torna denunciadora das razões de sua existência nesse mundo e de suas contradições, ao permitir desvelar que sua teoria na prática é outra.

Ao substituir as humanidades pelas ciências físicas e matemáticas, a escola nova e sua teoria, ao mesmo tempo

que proclamam pelos valores universais e nacionais, pelo espírito de solidariedade contra o espírito egoísta, enfim pela moral do cidadão - razão pela qual a escola foi criada - na prática, não podem se livrar do egoísmo, que é o verdadeiro soberano dessa sociedade. Eis uma de suas contradições. Em torno da ciência da produção, a burguesia revolucionária desenvolveu as forças produtivas, organizou a sociedade do trabalho, deu às instituições jurídicas e políticas sua forma correspondente e criou a escola para o homem de negócios se apossar de seus resultados, mas chegado o momento em que, com a aplicação da ciência se criam forças produtivas em excesso, desorganizando a sociedade que ela mesma disciplinou, a ciência passa de disciplinadora do trabalho social a disciplina escolar e com a função de disciplinar o espírito dos cidadãos. O seu ensino, que antes se limitava a transmitir às novas gerações os resultados acumulados pela geração passada, passa a considerar o método da redescoberta mais importante que seu resultado. Brincando de ser cientista a criança deve reconhecer, nas diferentes fases de desenvolvimento da ciência, o trabalho de homens abnegados e desprovidos de qualquer interesse individual e, na importância que suas pequenas descobertas isoladas representavam para o conjunto da humanidade, o espírito de cooperação, de sacrifício e de disciplina. Tomados desse espírito, os futuros cidadãos deverão corrigir as distorções sociais e institucionais que, contraditoriamente, decorrem da aplicação simples e prática dos resultados da ciência.

A conservação da teoria simples, quando a sociedade perdeu sua própria simplicidade, transforma a escola não num oásis de frescura, mas num oásis de contradições sociais.

Ao mesmo tempo que a sociedade tem necessidade da educação geral, para construir o espírito de unidade nacional em contraposição ao espírito individualista que decorre da especialização do trabalho, a escola não pode prescindir da formação profissional, visando deter a classe trabalhadora, que pela educação geral tem acesso a níveis mais elevados de instrução; ao mesmo tempo que a sociedade tem necessidade de uma sólida formação moral, a ponto de decretar a falência da razão, a escola expulsa dos planos de ensino as humanidades para abrir espaço às ciências naturais; ao mesmo tempo que a sociedade prioriza a educação sobre a instrução, a escola proscree os conteúdos educativos e deixa a cargo do professor a grande tarefa de qualificar a instrução, "espiritualizando" os métodos de ensino; ao mesmo tempo que a ênfase na metodologia pressupõe uma educação ativa e individualizada, com base nas experiências da criança e a partir de situações preparadas pelo professor, a escola não oferece senão as condições mínimas próprias do ensino tradicional; ao mesmo tempo que a sociedade tem necessidade de substituir o professor pelo educador, a escola não resolve a questão de quem educa o educador; ao mesmo tempo que a sociedade perdeu a melhor parte de sua vitalidade em gerar trabalho, passando a gerar o emprego parasitário, o subemprego e o desemprego, a escola procura desen-

volver a vitalidade do indivíduo para o trabalho, combatendo a preguiça e o ócio; ao mesmo tempo que o Estado, pressionado pelas forças revolucionárias, amplia suas funções sociais para com os deserdados, sob os mais diferentes disfarces, é forçado a intervir na produção para revitalizar o setor privado. Ao público, o discurso, ao privado, a solução. É a contradição entre o público e o privado que a sociedade burguesa não pode resolver. A superação dessa contradição é a superação das classes. É o (as)salto para uma nova humanidade que se perdeu em meio aos acontecimentos do século XIX. Todos se enganaram, os que temiam o assalto da classe operária e os que se entusiasmaram ao acreditar na sua eminência.

Tocqueville entendeu tanto quanto Laffite, depois dos fatos acontecidos, que um edifício só se desmorona numa única noite, como a antiga sociedade se desmoronou na noite de 4 de agosto, quando as paredes estão fendidas e as traves comidas. Foi assim, diz Laffite, que a Revolução Francesa destruiu apenas o fantasma.

Mas, se o salto para uma nova humanidade é passado, o mundo não parou. Na calmaria, que se instalou com a internacionalização das "liberdades democráticas", nesse final de século, profundas transformações vêm ocorrendo no processo de automatização da produção com os complexos eletrônicos, cujas conseqüências sociais e abalos nas instituições cabe ao tempo desvelar. Disciplinar os espíritos para um mundo que lu-

ta por nascer, no lugar de prepará-los para um mundo que agoniza, parece ser ainda o grande desafio.

BIBLIOGRAFIA

- .ARENDR, Hannah. *A Condição humana*. 4. ed., Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1989. 339p.
- .AUGUSTO, José. *Pela Educação Nacional*. Rio de Janeiro, Typ. do Jornal do Commercio, de Rodrigues e Cia, 1918. 253p.
- .BALZAC, H. *Memórias de Duas Jovens Esposas*. (xerox)
- .BERT, Paul. *Rapport Présenté a la Chambre des Députés Sur la Loi de L'Enseignement Primaire*. Paris, G. Masson, Éditeur. 1880, 359p.
- _____. *Discours Parlementaires. Assemblée Nationale. Chambre des Députés/1872-1881*. Paris, G. Charpentier, Éditeur, 1882(a). 447p.
- _____. *De L'Éducation Civique. Conférence Fait au Palais du Trocadéro le 6 Août 1882 au Profit des Bibliothèques Populaires Syndiquées du Département de la Seine*. 5. ed., Paris, Librairie Picard-Bernheim et Cia, 1882(b), 36p.
- .BOURGEOIS, Léon. *L'Éducation de la Démocratie Française. Discours Prononcés 1890-1896*. 2 ed., Paris, Edouard Cornély Et Cia, Éditeurs, s.d., 286p.
- .BUISSON, Benjamin. *L'Enseignement Primaire. Aux Congrès D'Éducation Et A L'Exposition Scolaire De Chicago (1893)*. Paris, Librairie Hachette Et Cia, 1896. (Introdução e Primeira Parte), 38p.
- .BUISSON, Ferdinand. *La Foi Laïque. Extraits de Discours et Écrits 1878-1911*. Paris Librairie Hachette Et Cia, 1912. 332p.
- .CONDORCET. "Cinq Memoires sur l'Instruction Publique". In: *Condorcet par Ferdinand Buisson*. Paris, Librairie Félix Alcan. 1929. (Collection de Textes: Réformateurs Sociaux), 137p.
- .CONDORCET. *Bosquejo de um Quadro Historico de los Progresos*

del Espirito Humano. Madrid, Editora Nacional. 1980, 249p.

.COMPAYRÉ, Gabriel. **Histoire Critique des Doctrines de L'Éducation en France.** Depuis Le Seizième Siècle. Paris. Librairie Hachette Et C^{ie}, 1879. Tome Premier, 487p.

_____. **Histoire Critique des Doctrines de L'Éducation en France.** Depuis Le Seizième Siècle. Paris. Librairie Hachette Et C^{ie}, 1879. Tome Second, 474p.

_____. **Cours de Pédagogie Théorique et Pratique.** 22^a ed. Paris. Librairie Classique Paul Delaplane. s.d. (1888 sic!). 458p.

_____. **L'Éducation Intellectuelle et Morale.** Paris. Librairie Classique Paul Delaplane. 1908. 456p.

.CONSTANT, Benjamin. **De la liberté chez les modernes: Écrits politiques.** Textes choisis, présentés et annotés par Marcel Gauchet. Paris, Hachette, 1980. 703p. (Collection Pluriel)

.CROISET, Alfred. "Les Besoins de la Démocratie en Matière d'Éducation". In: **L'Éducation de la Démocratie: Leçons Professées a L'École des Hautes Études Sociales.** Paris, Félix Alcan Éditeur, 1903. pp.37-68.

_____. "L'Unité de Principes dans L'Enseignement Public". In: **L'Éducation de la Démocratie: Leçons Professées a L'École des Hautes Études Sociales.** Paris, Félix Alcan Éditeur, 1903. pp.69-98.

_____. "Les Etudes Gréco-Latines et la Démocratie". In: **L'Éducation de la Démocratie: Leçons Professées a L'École des Hautes Études Sociales.** Paris, Félix Alcan Éditeur. 1903. pp.189-221.

.DEFOE, Daniel. **Moll Flanders**(1683). São Paulo, Abril Cultural. 1981, 356p.

.DEMOLINS, Edmond. **L'Éducation Nouvelle: L'École des Roches.** Paris, Firmin-Didot Et C^{ie}, Imprimeurs Editeurs. 1888 (sic!), 318p.

- .DITTES, Frédéric. **Histoire de L'Éducation et de L'Instruction.** Genève, Imprimeur Éditeur. 1879, 288p.
- .DROZ, Jacques. **Europa: Restauración y Revolución 1815-1448.** 2 ed., España, Siglo Veintiuno Editores. 1977, 300p.
- .DUCOS, Hippolyte. **Qual a razão da Escola Única?** Porto, Editora-Livraria Escolar "Progridior". 1933, 241p. ✓
- .DURUY, Albert. **L'Instruction Publique et la Démocratie 1879-1886.** Paris, Librairie Hachette Et C^{ie}. 1886, 358p.
- .EMERSON, R.W. **Inglaterra y el caracter ingles.** Buenos Aires, Ediciones Siglo Veinte. s.d., 244p.
- .EXPILLY, Charles. **La Traite. L'Émigration et la Colonisation au Brésil.** Paris, Guillaumin Et C^{ie}, Librairies. 1865, 336p.
- .FAGUET, Emile. **Le Liberalisme.** Paris, Société Française D'Imprimerie Et Librairie. 1912, 340p.
- .FERRY, J. et alii. **La Escuela Laica.** Buenos Aires, Editorial Losada S.A., 1945, 165p. (Biblioteca del Maestro)
- .FORTES, Luiz R. Salinas. **ROUSSEAU: O Bom Selvagen.** São Paulo, FTD. 1989, 119p.
- .FOUILLÉE, Alfred. **La Conception morale et civique de l'Enseignement.** Paris, Editions de la Revue Bleue. s. d., 155p.
- .FURET, François. **Pensar a Revolução Francesa.** Lisboa, Edições 70. 1988. 265p.
- .GIBON, Fénelon. **Oú Mène L'École Sans Dieu.** 3 ed., Paris, Pierre Tequi, Librairie Éditeur. 1910, 236p.
- .GUIZOT, François P. **Historia da Civilização na Europa.** 2 ed., Lisboa. Parceria Antonio Maria Pereira Livraria Editora e

Officinas Typographica e de Encadernação. 1907. Tomo 2, 195p. (Coleção: Antonio Maria Pereira)

_____. **Méditations et Études Morales.** Paris, Didier et C^{ie}, Libraires-Éditeurs. 1872, 458p. (Prefácio de 1851)

.HAZARD,Paul. **O Pensamento Europeu no Século XVIII (De Montesquieu a Lessing).** Portugal, Editorial Presença. 1974, 613p.

.HELVÉTIUS,C.A. **Do Espírito.** São Paulo, Nova Cultural. 1988. (Coleção Os Pensadores)

.HOBSBAWM,Eric J. **Nações e Nacionalismo desde 1780. Programa, mito e realidade.** São Paulo, Editora Paz e Terra. 1991, 230p.

_____. **O Marxismo Na Época Da Segunda Internacional.** In: **História do Marxismo.** São Paulo, Editora Paz e Terra. 1984. vol.4.

.HOVELACQUE,A. **L'Enseignement Primaire A Paris: Laïques et Congréganistes.** Paris, Ernest Leroux, Éditeur. 1880, 46p.

.HUME,David. **Ensaio Morais, Políticos e Literários.** 3 ed., São Paulo, Abril Cultural. 1984. (Coleção Os Pensadores)

.JACOB,B. **Pour L'École Laïque: Conférences Populaires.** 3 ed., Paris, Édouard Cornély Et C^{ie} Éditeurs. 1889, 191p.

.KANT,Immanuel. **Réflexions Sur L'Éducation.** Paris, J.Vrin. 1974, 160p.

.LABOULAYE,Edouard. **La Liberté D'Enseignement Et Les Projects De Lois De M. Jules Ferry.** Paris, L.Larose, Libraire-Éditeur. 1880, 87p.

.LAFFITE,Paul. **Paradoxo da Igualdade.** Rio de Janeiro, Edição da "Organização Simões". 1953, 145p.

- .LAMPEDUSA, Tomasi di. **O Leopardo**. 2 ed., Porto Alegre, L & PM Editores. 1983, 206p.
- .LANSON, Gustave. "Les Études Modernes Dans L'Enseignement Secondaire". In: **L'Éducation de la Démocratie: Leçons Professées a L'École des Hautes Études Sociales**. Paris, Félix Alcan Éditeur. 1903, pp.37-68.
- ._____. "La Neutralidad Escolar"(1910). In: FERRY, et alii. **La Escuela Laica**. Buenos Aires, Editorial Losada, S.A. 1945, pp.99-124
- .LASKI, Harold J. **La Crisis de la Democracia**. Buenos Aires, Ediciones Siglo Veinte. 1950, 218p.
- .LAVISSE, Ernest. "Souvenirs d'une éducation manquée". In: **L'Éducation de la Démocratie: Leçons Professées a L'École des Hautes Études Sociales**. Paris, Félix Alcan, Éditeur. 1903, pp.01-35.
- ._____. **Études et Étudiants**. Paris, Armand Colin Et Cie, Éditeurs. 1890, 315p.
- .LITTRÉ, Émile. "Socialismo"- Filosofia Positiva, 1871. In: **Crônicas da Comuna**. São Paulo, Editora Ensaio. 1992. 314p. (Cadernos Ensaio. Série Grande Formato 5.)
- .LOCKE, J. **Pensamientos Sobre La Educación**. Madrid, Ediciones Akal S.A. 1986. 381p.
- ._____. **Segundo Tratado Sobre o Governo**. 2 ed., São Paulo, Abril Cultural. 1978. (Coleção Os Pensadores)
- .MACPHERSON, C.B. **A Teoria Política do Individualismo Possessivo, de Hobbes a Locke**. São Paulo, Editora Paz e Terra. 1979.
- .MANDEVILLE, Bernard. **La Fabula de las Abejas o los Vicios Privados Hacen Prosperidad Publica**. México, Fondo de Cultura Económica. 1982. 719p.
- .MARX, Karl. **A questão Judáica**. Editora Moraes, s.d., 127p.

- _____. "As Lutas de Classes na França de 1848 a 1850". In: **Obras Escolhidas**. São Paulo, Editora Alfa-Omega. s.d., v.1.
- _____. "O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte". In: **Obras Escolhidas**. São Paulo. Editora Alfa-Omega. s.d., v.1.
- .MARX,K. et ENGELS,F. **La Cuestion Nacional y la Formacion de los Estados**. México, Siglo XXI editores,S.A. 1980, 268p.
- .MAX,Jean. **L'Ecole Primaire Contemporaine(1900-1911): Lafcisme et Syndicalisme**. Paris, Nouvelle Librairie Nationale. 1911, 281p.
- .MAX,NORDAU. **Paradoxos**. Rio de Janeiro, Organização Simões. 1954. (Coleção "Rex" Filosofia), 312p.
- .MICHELET,Jules. **História da Revolução Francesa: Da queda da Bastilha à festa da Federação**. São Paulo, Companhia das Letras. 1989, 428p.
- _____. **O Povo**. São Paulo, Martins Fontes Editora Ltda. 1988, 231p.
- .MOUSNIER,R. et LABROUSSE,E. **O Século XVIII**. São Paulo, Difusão Européia do Livro. 1968, Tomo V, v.1 e 2. (História Geral das Civilizações)
- .MOUSSAC,Jean de. **La Ligue de L'Enseignement. Histoire- Doctrines- Oeuvres- Résultats et Projets**. Paris, Librairie de la Société Bibliographique. 1880, 281p.
- .NICLAUD,Roger. **La Lafque. La neutralité, les Manuels, la parole et l'exemple**. Paris, Renaissance Française. 1910, 333p.
- .OTT,Alexandre. **L'Instruction Primaire. L'Ancien Régime, La Révolution, L'Époque Actuelle. Le Maître D'École D'Autrefois et L'Instituteur D'Aujourd'hui**. Nancy, Imprimerie Nancéienne. 1886, 43p.

- .PAINE, Thomas. **Senso Comum e Outros Escritos Políticos**. São Paulo, IBRASA. 1964, 169p. (Biblioteca: Classics da Democracia)
- .PÉCAUT, Félix. **Études Au Jour Le Jour Sur L'Éducation Nationale 1871-1879**. Paris, Librairie Hachette Et C^{ie}. 1879, 309p.
- _____. "La Educación Moral y la Escuela Laica"(1897). In: FERRY, J. Et alii. **La Escuela Laica**. Buenos Aires, Editorial Lousada S.A., 1945, pp.49-67. ✓
- .PICHARD, A.E. **Nouveau Code de L'Instruction Primaire**. 2 ed., Paris, Librairie Hachette Et C^{ie}. 1883, p.428.
- .RENAN, Ernest. "L'Avenir de la Science". Pensées de 1848. In: **Oeuvres Complètes**. Paris, Calmann-Lévy-Éditeurs. 1949. Tome III, pp.715-1151
- .RENDU, Eugène. **L'Obligation Légale de L'Enseignement**. Paris, Librairie Hachette Et C^{ie}. 1872, 72p.
- .ROUSSEAU, J.J. **As Confissões**. São Paulo, Livraria José Olympio Editora. 1948, 595p.
- _____. **Discurso Sobre as Ciências e as Artes**. São Paulo, Nova Cultural. 1988. (Coleção: Os pensadores)
- _____. **Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens**. São Paulo, Nova Cultural. 1988. (Coleção: Os Pensadores)
- _____. **Do Contrato Social**. São Paulo, Nova Cultural. 1988. (Coleção: Os Pensadores)
- _____. "Prefácio do Narciso ou O Amante de Si Mesmo". In: **Obras Políticas de Jean-Jacques Rousseau**. Rio de Janeiro, Editora Globo, 1958. (Biblioteca dos Séculos), pp. 119-133.
- _____. "Carta sobre os Espetáculos". In: **Obras Políti-**

cas de Jean-Jacques Rousseau. Rio de Janeiro, Editora Globo, 1958. (Biblioteca dos Séculos), pp. 325-440.

_____. Os Devaneios do Caminhante Solitário. São Paulo, Hucitec. 1986.

_____. Considerações Sobre o Governo da Polônia e sua República Projetada. São Paulo, Brasiliense. 1982. 213p.

_____. Emílio ou da Educação. São Paulo, Difel. 1968.

.ROUSTAN,M. (Ministre de l'Instruction Publique). Problèmes de l'Education Nationale. Mallottée, Éditeur. 1932, 245p.

.ROUVIER,Le P.F. La Révolution Maitresse D'École. Etude sur l'instruction laïque, gratuite et obligatoire. Paris, Oudin Frères Éditeurs. 1880, 410p.

.SCHEMANN,L. Correspondance entre Alexis de Tocqueville et Arthur de Gobineau 1843-1859. Paris, Plon-Nourrit et C^{ie}, Imprimeurs-Éditeurs. 1908, 355p.

.SERGIO,António. Ensaio. 3 ed., Lisboa, Livraria Sá da Costa Editora. 1980, 409p. (Obras Completas-Tomo I)

.SIMON,Jules. L'École. 8 ed., Paris, Librairie Hachette Et C^{ie}. 1874, 432p.

_____. L'Instrucion Populaire en France. Débats Parlementaires par M.M. Carnot, Havin et Jules Simon, Députés au Corps Législatif. Paris, Degorce-Cadot, Éditeur. s.d. 255p.

.SMITH,A. A Riqueza das Nações. Investigaçao sobre sua natureza e suas causas. São Paulo, Abril cultural. 1983. (Coleção: Os Economistas)

.SOCIEDADE LUZ. Una Campaña Laica. El cincuentenario de la ley de Educación Comúm nº 1420 de 8 de julio de 1884. Buenos Aires, Imprenta "La Vanguardia". 1934, serie II, Tomo X, nº93, 174p.

- .SOUZA,A.Monteiro de. **Educação Nacional**. Discurso e projecto apresentado na sessão da Camara dos Deputados, de 5 de junho de 1914. Rio de Janeiro, Typ. do jornal do Commercio. 71p.
- .SPENCER,Herbert. **Educação Intellectual, Moral e Physica**. 3 ed., Porto, Livraria Chardron, de Lello e Irmão, Ltda. 1927, 235p.
- .TAVARES,Paulo. **Questões de Ensino**. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional. 1908, 71p.
- .TOCQUEVILLE,Alexis. **O Antigo Regime e a Revolução**. São Paulo, Hucitec. 1989, 212p.
- _____. **A Democracia na América**. 2 ed., Belo horizonte, Editora Itatiaia Ltda/Editora Universidade de São Paulo. 1977, 620p.
- _____. **Igualdade Social e Liberdade Política**. Textos selecionados e apresentados por Pierre Gilbert. São Paulo, Editora Nerman. 1988. 199p.
- _____. **Lembranças de 1848. As Jornadas Revolucionárias em Paris**. São Paulo, Companhia das Letras. 1991, 281p.
- .VERRÍSSIMO,José. **A Educação Nacional**. 3 ed., Porto Alegre, Mercado Aberto. 1985,145p.
- .VOLTAIRE. **Tratado de Metafísica**. São Paulo, Abril Cultural. 1984. (Coleção: Os Pensadores)
- .VERNEY,Luis Antonio. **Verdadeiro Método de Estudar**. Lisboa, Livraria Sá da Costa. 1949. (5 volumes)
- .WERNECK,A.P.de Lacerda. **A Educação do Proletariado Brasileiro**. Artigos publicados no Diário de Notícias, em 1887. Rio de Janeiro, Typ. Central. 1890. 16p.

.WILSON,Edmund. Rumo à Estação Finlândia. São Paulo, Companhia das Letras. 1986, 472p.

.ZÉVAES,Alexandre. Histoire de la Troisième République 1870-1926. Paris, Les Éditions Georges-Antequil. 1926, 643p.