



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista@cedes.unicamp.br

Centro de Estudos Educação e

Sociedade

Brasil

Piozzi, Patrizia

ROUSSEAU E CONDORCET: EDUCAÇÃO PÚBLICA VERSUS EDUCAÇÃO ESTATAL

Educação & Sociedade, vol. 37, núm. 135, abril-junio, 2016, pp. 337-348

Centro de Estudos Educação e Sociedade

Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87346871002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc



Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

ROUSSEAU E CONDORCET: EDUCAÇÃO PÚBLICA VERSUS EDUCAÇÃO ESTATAL

PATRIZIA PIOZZI¹

(IN MEMORIAM)

RESUMO: O artigo buscou explorar as ideias de pensadores iluministas — sobretudo Condorcet e Rousseau — no que diz respeito às relações entre processo civilizatório, liberdade, igualdade e democratização do saber. Na elaboração de Condorcet, o papel social e político da educação é iluminado pelo nexo estabelecido por esses pensadores entre a realização da “comunidade dos livres e iguais” e a apropriação universal do conhecimento. Daí sua preocupação em criar condições para que a instrução seja instrumento de democratização do poder, evitando o monopólio do recrutamento, responsável pela ossificação de correntes doutrinárias e pela estratificação de privilégios corporativos. O pensamento de Rousseau, com seus elementos passadistas e pessimistas, é sublinhado para mostrar outro lado dessa questão. E talvez nos ajude a pensar esses temas em nossos tempos, em que se pode observar “a derrota e o progressivo desaparecimento de modelos societários mais cooperativos em favor da consolidação de agregados conflitivos, em que os indivíduos mais fortes organizam o todo de forma vantajosa para si”.

Palavras-chave: Iluminismo; Educação; Democracia; Igualdade; Liberdade; Rousseau; Condorcet.

ROUSSEAU AND CONDORCET: PUBLIC EDUCATION VERSUS STATE EDUCATION

ABSTRACT: This paper explores the ideas of Enlightenment thinkers — especially Condorcet and Rousseau — as to relations between the civilizing process, freedom, equality and democratization of knowledge. According to Condorcet, the social and political role of education is lead by the link established by these thinkers between the realization of the “community of the free and equal” and universal appropriation of knowledge. Hence his concern to create conditions to make instruction a tool for power democratization, avoiding the monopoly of recruitment, which is responsible for the fossilization of doctrinal currents and stratification of corporate privileges. The thought of Rousseau, his “passive” and pessimistic elements are emphasized to show the other side of this issue. And maybe help us think about these matters in our times, when one can observe “the defeat and gradual disappearance of more cooperative corporate models in favor of the consolidation of conflictive aggregates where the strongest individuals organize everything as best suit them”.

Keywords: Enlightenment; Education; Democracy; Equality; Freedom; Rousseau; Condorcet.

¹Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Campinas (SP), Brasil.

DOI: 10.1590/ES0101-73302016161886

ROUSSEAU ET CONDORCET: ENSEIGNEMENT PUBLIC VERSUS ENSEIGNEMENT DE L'ÉTAT

RESUME: Cette article explore les idées des penseurs des Lumières — surtout Condorcet et Rousseau — en ce qui concerne les relations entre le processus civilisateur, la liberté, l'égalité et la démocratisation du savoir. Dans la préparation de Condorcet, rôle social et politique de l'éducation est éclairé par le lien établi par ces penseurs entre la réalisation de la «communauté de libres et égaux» et l'appropriation universelle de la connaissance. D'où son souci de créer des conditions pour l'instruction pour alimenter l'instrument de démocratisation en évitant le monopole du recrutement, responsable des ossification des courants doctrinaux et de la stratification des privilèges des entreprises. La pensée de Rousseau, ses éléments «passéistes» et pessimistes sont soulignés pour montrer l'autre côté de la médaille d'or. Et peut-être nous aider à réfléchir à ces questions dans notre époque, où l'on peut observer «la défaite et la disparition progressive des modèles plus coopératives des entreprises en faveur de la consolidation des agrégats conflictuels où les individus les plus forts organisent tous avantageusement pour eux-mêmes».

Mots-clés: Siècle des Lumières; Éducation; Démocratie; Égalité; Liberté; Rousseau; Condorcet.

Le Goff, em seu livro *História e Memória*, ao tratar das diferentes concepções de tempo histórico presentes no pensamento ocidental, alerta para o fato de que a valorização do conhecimento e da civilização modernos em relação à Antiguidade torna-se predominante no ideário iluminista. Embora as instituições políticas e as criações filosóficas e literárias dos antigos constituam referências obrigatórias em seus escritos, os homens das luzes inscrevem a certeza da Superioridade do saber moderno em uma filosofia da história que encontra seu lastro antropológico na ideia de perfectibilidade. Nessa óptica, o processo civilizatório configura um caminho de aprendizagem, pelo qual o espírito humano, inicialmente obscurecido pelo pré-conceito advindo da ignorância, torna-se, progressivamente, visível e operante, universalizando o seu poder.

No *Esboço de um quadro geral dos progressos do espírito humano*, Condorcet, apontado por Cassirer como “o mais representativo herdeiro do otimismo antropológico do século das Luzes”, reconhece os sinais da vitória definitiva da razão seja no avanço dos ideais de liberdade e igualdade trazido pelos “extraordinários eventos” americanos e franceses, seja na revolução do método das ciências

naturais, que, aplicado ao estudo da história e da sociedade, iria fundar a política e a moral sobre verdades comprovadas cientificamente. No entanto, essas transformações não seriam, por si só, suficientes para livrar os homens do perigo de uma volta às trevas, camuflado sob novas formas de domínio e de barbárie: apenas a democratização do saber, propiciada pela invenção da imprensa e pelo aumento geral da riqueza, poderia, espraiando as luzes entre as massas populares, garantir que a liberdade e a igualdade conquistadas pelas revoluções e fixadas em leis se tornassem efetivas.

O nexo entre a realização concreta da “comunidade dos livres e iguais” e a apropriação universal do conhecimento é essencial para explicar a importância do debate em tomo do papel social e político da educação no século XVIII, do qual Condorcet participou ativamente, inclusive como membro da comissão encarregada pela Convenção, em 1791, de elaborar um relatório sobre a instrução pública.”

Os escritos sobre esse tema estão intrinsecamente vinculados às suas teses sobre os “progressos do espírito humano”, segundo as quais a República emersa da Revolução Francesa, embora ainda marcada por profundas distorções e injustiças sociais e por lutas encarniçadas pelo poder, já faz vislumbrar os traços do futuro feliz a ser realizado pela obra pedagógica das Luzes, corporificada no projeto de instrução pública universal. Esta iria progressivamente diminuir e eliminar qualquer desigualdade entre os homens que não estivesse fundada nas diferenças naturais entre os talentos, transformando a divisão do trabalho em uma cooperação articulada e harmônica entre as profissões, totalmente isenta dos conflitos inerentes à estratificação de oportunidades entre as nações e classes ricas e pobres, entre os detentores do conhecimento e aqueles que dele são privados. Nas palavras do filósofo:

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

No que diz respeito à nascente “democracia de massa”, definida pelo voto e pelo discurso público, Condorcet contrapõe, à linguagem que seduz o coração submetendo-lhe imperceptivelmente a vontade, o poder do pensamento analítico capaz de distanciar-se da imediatez do dado. Nessa perspectiva, deve ser entendida sua recusa de uma educação cívica voltada a estimular o amor às instituições e os sentimentos de dever patriótico, aos quais opõe uma cidadania erguida sobre a independência intelectual dos indivíduos, propiciada pela instrução. Em seu argumento, é a extensão da capacidade de entender e julgar a todos os membros da República que torna efetivos os direitos garantidos pelas leis, permitindo, inclusive, que as funções públicas sejam exercidas pelos homens comuns, única forma de impedir que as habilidades adminis-

trativas dos “competentes” ou os recursos retóricos dos “demagogos” se transformem em fontes de institucionalização e planejamento do domínio:

É necessário, portanto, ao mesmo tempo, que um dos degraus da instrução comum habilite os homens de uma capacidade ordinária a aprender as funções públicas. [...] De outro modo, seria introduzida uma desigualdade extremamente real, fazendo do poder um patrimônio exclusivo dos indivíduos que o adquiririam dedicando-se a certas profissões, ou entregar-se-ia os homens à autoridade da ignorância, sempre injusta e cruel, sempre submetida à vontade corrupta de algum tirano hipócrita; este fantasma ilusório de igualdade só poderia ser mantido sacrificando a propriedade, a liberdade, a segurança, aos caprichos dos ferozes agitadores de uma multidão sem rumo e tola. (CONDORCET, 1994, p. 78-79)

Para que a instrução possa, de fato, ser um instrumento de democratização do poder político e administrativo, o ensino público deve, também, estruturar-se sobre a liberdade intelectual dos docentes, evitando, para isso, o monopólio do recrutamento, responsável pela ossificação de correntes doutrinárias e pela estratificação de privilégios corporativos:

Seja que se trate de corpos de ordens monásticas, de congregações semi-monásticas, de universidades, de simples corporações, o perigo é o mesmo. A instrução que eles irão ministrar terá sempre por objetivo, não o progresso das luzes, mas o aumento de seu poder. Não de ensinar a verdade, mas de perpetuar os preconceitos úteis a suas ambições, as opiniões servem a sua vontade. (CONDORCET, 1994, p. 89)

No ideário educacional de Condorcet, aqui sumariamente resumido, a “instrução pública” realiza um papel emancipatório fundamental, articulando-se em duas dimensões: no espaço, ao atingir todos os membros da república, e no tempo, ao garantir o progressivo aperfeiçoamento dos espíritos, ensinando-lhes a submeter todas as verdades estabelecidas, inclusive aquelas cristalizadas nas constituições “ao livre exame das sucessivas gerações, sempre mais esclarecidas”. A articulação presente em seus textos entre tempo histórico, educação e utopia social revela ao leitor a tensão, inscrita no ideário das Luzes, entre a dimensão positiva, legitimadora do dado, e a vocação para a razão crítica e a utopia. Entre os comentadores que acentuam o primeiro aspecto, encontra-se Bronislaw Baczko (1973), para quem, na ideia de um progresso indefinido — e inelutável — do espírito rumo a um estágio superior, camufla-se uma operação da imaginação, que submete o material empírico aos designios do escritor, transformando a utopia em uma previsão científica”. Nessa operação é possível reconhecer a ideologia legitimadora, à medida que a futura cidade ideal não passaria de uma projeção idealizada do sistema de propriedade, em que a desigualdade social justificar-se-ia

pela suposta diferença natural dos talentos, permanentemente reposta pelo ensino público. Esse viés interpretativo subestima, a meu ver, a tensão presente no *Esboço* entre a ideia de um avanço irresistível das luzes e o relato histórico, repleto de denúncias das novas formas de desigualdade e domínio produzidas pela civilização moderna, cuja crueldade leva o escritor a duvidar de sua própria crença racionalista, e a afirmar, no final da obra, que o sonho de liberdade humana nasce da “ousadia” do filósofo, apesar da realidade adversa. A “ousadia” do pensar, na busca para preencher o enorme espaço a ser percorrido ainda entre o mundo atual e a era luminosa da razão, se traduz em propostas concretas: políticas capazes de corrigir as enormes injustiças sociais ainda presentes na República nascida da revolução. Entre elas, o projeto de instrução pública destaca-se, não só por construir a divisão do trabalho sobre a cooperação harmônica das capacidades, mas também por se opor a toda forma de educação estatizante, fortalecendo em todos os cidadãos a faculdade de “julgar” e “corrigir” o “existente”.

Privilegiando a dimensão negativa e transcendente do pensar, as proposições de Condorcet sobre educação parecem resultar menos da confiança nas verdades de uma ciência ordenadora e mais da esperança no poder emancipatório de uma razão “indisciplinada”, que, em um esforço sempre renovado de “esclarecimento”, busca uma forma justa e livre de convivência humana. Para impedir que, ao longo deste tortuoso percurso, ela se torne um instrumento de domínio dos mais fortes e astutos sobre os mais fracos, é necessário que seja apropriada por todos.

É precisamente contra a ideia de que a instauração de uma sociedade justa e livre depende da vitória das luzes sobre a ignorância que se articula o ataque de Jean-Jacques Rousseau aos Enciclopedistas. Em seu “Manuscrito de Genebra”, ironiza explicitamente as ilusões dos “philosophes” em torno da possibilidade de erguer o bem público sobre a delimitação racional dos interesses privados, estabelecendo, no “silêncio das paixões”, a relação certa entre direitos e deveres: “...é falso afirmar que, no estado de independência, a razão nos conduz a contribuir para o bem comum, em vista de nosso próprio interesse. Longe do interesse particular constituir um aliado do bem geral, excluem-se mutuamente na ordem natural das coisas” (ROUSSEAU, p. 284).

Em seu argumento, a desigualdade e a desordem não resultam da ausência de luzes, mas da razão que organiza o todo em torno dos interesses das partes: “onde há inteligência e sentimento, há, sempre, alguma ordem moral. A diferença é que o bom se ordena em relação ao todo, enquanto o mal ordena o todo em relação a si próprio”. Ao apontar que as leis positivas, por definição pertencentes ao âmbito do universal, ocultam o ordenamento do todo em função das partes, sua crítica apanha os fundamentos do pacto político moderno, mostrando que as filosofias racionalistas e liberais fazem parte da mesma ilusão que camufla a desigualdade e o conflito na universalidade abstrata das leis: “há no estado civil uma igualdade de direito quimérica e vã, porque os próprios meios destinados a mantê-la servem para destruí-la e a força pública acrescentada ao mais forte para

oprimir o mais fraco, rompe a espécie de equilíbrio que a Natureza tinha colocado entre eles" (ROUSSEAU, p. 524). No desmascaramento da ordem social e política nascente, em que o domínio se camufla sob a aparente igualdade de direitos, está sintetizada a ideia, central no pensamento de Rousseau, de que, na sociedade competitiva moderna, o trágico percurso da história humana, marcado pelo conflito entre desiguais, chega ao seu momento mais dramático, rompendo de vez o equilíbrio que caracterizara o estado de natureza. Desde a publicação, em 1749, do I Discurso, sobre as ciências e as artes, a crítica rousseauiana ao mundo contemporâneo se sustenta em uma teoria da história que inverte a relação estabelecida pelos homens das Luzes entre o progresso civilizatório e o aperfeiçoamento moral do homem, associando-o à decadência dos costumes, da virtude cívica e, sobretudo, ao crescimento desmesurado das paixões egoístas, que traz consigo a dissimulação, a cisão entre o ser e o parecer.

No II Discurso, sobre a "desigualdade entre os homens", o nexo estabelecido entre o progresso civilizatório e a decadência moral do homem se estende ao exame do campo da organização socioeconômica e política. Nesse texto-chave, o genebrino sistematiza e dá a sansão da filosofia da história às críticas da sociedade competitiva, inabitável ao homem, presentes nas utopias primitivistas que proliferavam ao longo do século XVIII, marcando a ruptura entre a idade feliz, da cooperação livre e a trágica, da escravidão e desigualdade, pelo nascimento da propriedade privada e do Estado que a legitima". É na reconstrução do percurso do homem até o presente que Rousseau vai delineando o vulto do modelo político capaz de redimi-lo do estado de "barbárie civilizada", cujos traços podem ser identificados em imagens do passado, entre as quais se destacam as das sociedades nascentes e da cidade ética antiga. Nas primeiras, localizadas, segundo Starobinsky (1981), na metade do caminho entre a floresta primitiva e a cidade moderna, os homens já têm luzes suficientes para desenvolver as afeições sociais, trabalham juntos, amam um ao outro, divertem-se em grupo. Embora já despontem os primeiros sinais de decadência, à medida que o ciúme nasce junto com o amor entre os sexos e a inveja e a vaidade junto com as primeiras criações técnicas e artísticas, no entanto, seus desejos e sua imaginação estão, ainda, determinados pela uniformidade e monotonia do mundo natural: a representação do mundo não os separa; ao contrário, os une, graças à escassa diferenciação das funções e da condição de vida. A virtude do cidadão da República Antiga, para quem a liberdade política é um instrumento para efetivar o bem público, é relacionada, em inúmeras passagens de Emílio, da Carta a d'Alembert e do II Discurso, à impavidade da vida econômica, baseada no trabalho agrícola e nos exercícios militares, em oposição à corrupção das sociedades cultas e opulentas criadas pelo artifício humano, em que o conflito de interesses transforma o espaço público em lugar de disputa dos particulares.

As imagens de sociedades passadas, mais próximas das determinações e dos ritmos da natureza, correspondem, na ordem do espaço, a outras imagens que

demarcam a cisão entre bem e o mal na sociedade contemporânea. Basta pensar, por exemplo, na contundência com que Rousseau opõe o frívolo e hipócrita jogo de máscaras imperante na metrópole parisiense à operosidade e à transparência dos rústicos pequenos proprietários de Genebra; ou à escolha de Emílio entre os ricos, justificada pelo argumento de que os pobres, mais próximos das leis da natureza, não precisam de educação; ou à figura do filósofo, que, sobressaltado pelos gritos vindos da rua, tapa os ouvidos para resistir ao apelo da piedade, enquanto a “canalha” da rua acorre em ajuda da vítima. Os traços comuns a essas imagens nos ajudam a delinear a fisionomia da “cidade ideal” rousseuniana: um modelo social em que a escassa diversificação no plano da divisão social do trabalho e da distribuição das rendas reflete-se em desejos e representações do mundo também relativamente uniformes, inibindo, dessa forma, a instalação dos conflitos entre as diferentes “virtudes” e “fortunas”. Esse modelo, que se assemelha a certa representação pacificada das unidades orgânicas, em que os membros cooperam funcionalmente, assemelham-se nas aspirações e são transparentes uns aos outros, realiza-se, ao longo do processo histórico, apenas provisória e parcialmente nas sociedades mais simples e rudes, nas quais a determinação natural ainda é mais forte que a arte humana e, na sociedade moderna, em formas de vida humana análogas às do passado.

Dessa forma, estabelece-se uma divisão espacial e temporal entre os que vivem mais próximos da natureza e os que dela se afastaram, configurando duas espécies distintas de homem e de cultura, encarnadas em várias figuras: de um lado, o artesão, o camponês, o pobre, o primitivo, o cidadão e soldado da República Antiga, o burguês próspero, mas modesto e trabalhador que habita as montanhas suíças; do outro lado, o rico filistino da metrópole moderna, os carreiristas da “República das Letras”, os poderosos que usam as leis em defesa de seus interesses.

A derrota e o progressivo desaparecimento de modelos societários mais cooperativos em favor da consolidação de agregados conflitivos, em que os indivíduos mais fortes organizam o todo de forma vantajosa para si — resultado inelutável do aperfeiçoamento humano —, levam o leitor de Rousseau a perguntar de que forma e em quais condições, desse pessimismo histórico e antropológico, surge a proposta de um pacto redentor da civilização, que reverta a decadência inscrita na “ordem natural das coisas”. Evidentemente, se pensarmos que o modelo societário nascido do “contrato social” assemelha-se a um pequeno Estado baseado na produção artesanal e agrícola do “necessário” e na distribuição igualitária das riquezas, em que a comunidade legisla permanentemente em um espaço público em que todos estão sob o olhar de todos, a analogia com as imagens do passado é imediata.

Alguns comentadores têm reconhecido, nos elementos “retrógrados” constitutivos do modelo societário rousseuniano, “garrafas velhas armazenando vinho novo”. Para Fettscher (1972), por exemplo, uma leitura em chave progressista da proposta de homogeneização do trabalho e da riqueza possibilita identificar aí o prenúncio

do ideário socialista do século XIX. Baczko e Cassirer, por sua vez, encontram, na ideia do povo legislante, a superação de toda forma de poder delegado, rumo a uma sociedade autogerida. No entanto, as interpretações em chave progressista e libertária do Contrato Social apresentam algumas dificuldades em considerar os pressupostos antropológicos operantes na concepção de tempo histórico de seu autor. Com efeito, configurado pela sobreposição entre o modelo da República Antiga, erguida sobre a simplicidade da vida e dos costumes, e o da sociedade lockeana moderna, fundada pelos mercadores proprietários, o Estado rousseauiano, mais do que apontar para o novo, parece responder à necessidade de parar o tempo, contendo em limites aceitáveis o conflito — inexorável e crescente — desencadeado pelo processo civilizatório. Assim, a regulamentação da propriedade, necessária para evitar o aumento descontrolado da desigualdade social, efetiva-se pelo desestímulo ao comércio, à indústria e às artes “supérfluas”, garantindo, assim, a uniformização relativa das funções e das rendas e, consequentemente, a identidade e a empatia entre os cidadãos.

Ao lado desta “economia política”, e a ela articulada, encontramos a proposta de uma “democracia direta” em que as decisões majoritárias não resultam do debate público das opiniões; ao contrário, a maioria é concebida como expressão aproximada da unanimidade em torno das leis que garantem o bem público: “o primeiro que as propõe não faz senão dizer o que todos já sentiram; e não há necessidade de contendas para transformar em lei o que cada um resolveu fazer?”.

O conjunto dos votantes, que atua, ao mesmo tempo, como um “povo”, unido pelos mesmos sentimentos e aspirações, e como agregado de indivíduos, movidos por interesses egoístas, não é o elemento essencial na criação e perpetuação do Estado. A fusão, nesse conjunto, da tendência espontânea, mas cega, do povo à unidade, com as luzes do indivíduo dirigidas a obter benefícios para si, explica por que os legisladores sábios detêm um papel determinado na fundação e manutenção da democracia. Nesses intelectuais de memória platônica, as luzes da razão convivem com o devotamento ao bem público, tornando-os aptos a “governar as multidões”.

...Os articulares enxergam o bem que recusam: o público quer o bem que não enxerga. Todos necessitam igualmente de direções: é preciso obrigar os primeiros a conformar sua vontade à razão, é preciso ensinar o segundo a saber o que quer. Só assim resulta a união do entendimento e da vontade no corpo social, decorrendo daí o exato concurso das partes e, enfim, a força máxima do todo. Eis aí de onde nasce a vontade do legislador.

A expressão “ensinar o segundo a saber o que quer” sugere a transitoriedade da obra pedagógica dos governantes, necessária até que o povo se “esclareça”, atinja a “maior idade”, passando a gerir a política autonomamente, enquanto, no mesmo processo, os “particulares” aprendem a submeter seus interesses à “razão” pública. Seguindo esse viés interpretativo, Salinas Fortes (1976), por exemplo,

identifica uma ruptura entre o “Contrato Social” e as “Considerações sobre o governo da Polônia”, opúsculo no qual não só Rousseau argumenta a favor a delegação do poder legislativo, mas, sobretudo, desenvolve propostas decididamente contrárias a uma instrução pública que fortaleça o intelecto, em favor de uma educação cívica dirigida a colocar a pátria no fundo dos corações.

Afirmando, na abertura, que “nunca haverá Constituição boa e sólida a não ser aquela que reina no coração dos cidadãos?”, procura mostrar, ao longo do texto, que apenas a ritualização da vida pública garante que todos os cidadãos sintam e queiram ao uníssono, aderindo à lei sem reservas nem divergências de opiniões e tomando, dessa forma, a República um corpo indissolúvel.

Mais uma vez, o filósofo encontra no passado o modelo ideal, opondo a grandeza dos povos e legislações antigas aos modernos, governados por mesquinhos interesses: Moisés, Licurgo e Numa não se limitam, como os contemporâneos, a fazer leis, mas fundam povos, vinculando indissoluvelmente os cidadãos entre si, nas cerimônias religiosas nacionais, nos jogos e exercícios militares públicos, nos espetáculos destinados a manter viva a memória dos ancestrais. Baseando-se na experiência desses povos, Rousseau recomenda, para a reconstituição da nação polonesa, o planejamento de celebrações, festas, solenidades, que reúnam todos os cidadãos, inflamando-lhes o coração de paixão pela pátria, abolindo ao mesmo tempo todas as formas de “*amusement*”, que, como os espetáculos teatrais, distraem e isolam o indivíduo, fazendo-o esquecer-se do bem comum. Na mesma linha, a educação pública deve centrar-se na criação do espírito nacional, ensinando as ações dos homens ilustres, a história e a geografia do país, e os exercícios físicos, a serem executados regularmente sob o olhar do povo. A ideia, central neste texto, de que o governo dos homens depende de uma educação moral capaz de dominar suas paixões, associada ao abandono da proposta de democracia direta, parece balizar as interpretações de quem, como Salinas Fortes (1976), reconhece nele o momento de passagem da teoria à prática, em que o escritor político, curvando-se diante de uma realidade que demanda soluções imediatas, adia para um futuro longínquo e nebuloso a proposta de uma sociedade autogerida.

No entanto, essa interpretação subestima, a meu ver, o pessimismo de Rousseau em torno da capacidade de fundar o bem público sobre a autonomia de uma razão capaz de distinguir entre direitos e deveres, “no silêncio das paixões”. O nexo estabelecido por ele entre o passado, o presente e as proposições para o futuro mostra que, “na ordem natural das coisas”, as paixões egoístas acabam sufocando a sensibilidade social, subordinando o intelecto aos seus desígnios. Essa certeza, que permeia os escritos em que relata a história humana e aqueles em que ataca mais diretamente a civilização contemporânea, está presente, também, no *Contrato Social*. Aí, a democracia direta convive com a proibição das correntes e dos debates de opinião, assim como a garantia ao direito de propriedade articula-se com a contenção do comércio e da produção em limites compatíveis com uma relativa uniformidade econômica e social. Aí, também, a proposta de uma “religião civil”

e de uma censura pública que garantam a moral coletiva e os deveres de cidadania anuncia a proposta de educação exposta nas “Considerações”.

No “Emílio”, também, a educação para a autonomia e a liberdade “configura-se na verdade como um instrumento do preceptor para submeter o educando às autodeterminações da natureza” que ele próprio encarna, projetando-se, dessa forma, como uma autoridade inquestionável. A invisibilidade de seus planos educativos, em relação à total visibilidade de Emílio, a manipulação contínua de elementos emocionais para formar o futuro pai, trabalhador e cidadão, reproduz aí uma relação similar à que se estabelece, no “Contrato Social”, entre o povo e os governantes e legisladores. Dessa forma, a razão e o conhecimento permanecem monopólio dos pedagogos e dos estadistas, que planejam e dirigem, que estimulam a sensibilidade social e o sentimento de amor aos “deveres do homem” e às “leis da sociedade”, dominando os corações e tomados-los transparentes: “tornai os homens tais que sejam o que querem parecer e que pareçam o que são. Vós tereis posto a lei social no fundo dos corações: homens cívicos por sua própria natureza e cidadãos por sua própria inclinação, uns, bons, felizes, e sua felicidade será a República” (ROUSSEAU). Para concluir, talvez seja possível de lançar a hipótese de que os elementos passadistas presentes na teoria social de Rousseau revelem um ponto de vista mais “moderno” do que consideram os intérpretes que identificam neles o profeta do socialismo e das concepções autogestionárias na política. Talvez, a modernidade de Rousseau consista nesse pessimismo inscrito em sua concepção de história, em torno do potencial libertador da razão “discursiva”, nesse “desencanto” diante dos rumos da sociedade mercantil nascente. Nesse enfoque, sua proposta de “democracia direta”, marcada por um forte intervencionismo dos governantes iluminados na elaboração das leis e da política econômica e na formação das opiniões e sentimentos sociais, parece ser a única alternativa a um modelo político em que os interesses do “burguês filistino” transformam o espaço público e a cultura em “meios para obter vantagens”.

Notas

1. LE GOFF, I.. História Memória. Campinas/SP: Ed. da UNICAMP. 1992.
2. CONDORCET. *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, Paris, GF-Flammarion, 1988. *passim*.
3. CASSIRER, E .. A Filosofia do Iluminismo. Campinas/SP: Ed. da UNICAMP, 1994, *passim*.
4. CONDORCET. “Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique”. In BACZKO, B .. *Une éducation pour la démocratie, textes et projets de l'époque révolutionnaire*. Paris: Gamier, 1982.
5. CONDORCET. *Cinq Mémoires sur l'instruction publique*. Paris: Flammarion, 1994, p.73.

6. Idem, ibdem, p. 78 - 79. 7 Idem, Ibidem, p.89.
8. Cfr. BACZKO, B .. *L'utopia*. Paris: Einaudi, 1973, Cap. IV, p. 202 – 222
9. A respeito dos fundamentos intelectuais da concepção de cidadania de Condorcet, Cfr. BOTO, c.. *A escola do homem novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.
10. ROUSSEAU, II.. “Du Contrat Social ou Essai sur la Forme de la République”. In *Oeuvres Complètes*, vol. III, p. 284.
11. “Émile ou de l'éducation”. In Op. cit., vol. IV, p.602.
12. Idem, ibdem, p.524.
13. ROUSSEAU, J.J. “Discours sur les sciences et les arts”. In Op. cit..
14. “Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité”. In Op. cit..
15. STAROBINSKY, J.. Jean-Jacques Rousseau: la transparence et l'obstacle. Paris: Gallimard, 1981.
16. FETSCHER, L. *La filosofia politica di Rousseau*. Milano: Feltrinelli, 1972.
17. BACZKO, S .. Rousseau: solitude e comunauté. Paris: Mouton, 1974 e CASSIRER, E .. *The Question of Jean-Jacques Rousseau*. Bloomington: Indiana University Press, 1975.
18. ROUSSEAU, J.J .. “Ou Contrat Social ou Principes du Droit Politique”, In Op. cit., vol. III, p. 437.
19. Idem, ibdem, p. 980.
20. FORTES, L.R.S .. Rousseau: da teoria a prática. São Paulo: Ática, 1976.
21. ROUSSEAU, J.J .. “Considérations sur le Gouvernement de la Pologne”, In
22. FORTES, L. R. S .. Op.cit..
23. ROUSSEAU, II.. “Fragments Politiques”. In Op. cit., vol. III, p. 510 - 511.

Referências

- BACZKO, B. *L'utopia*. Paris: Einaudi, 1973.
- _____. *Rousseau: solitude et communauté*. Paris: Mouton, 1974.
- _____. *Une éducation pour la démocratie*, textes et projets de l'époque révolutionnaire. Paris: Garnier, 1982.
- BOTTO, C. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.
- CASSIRER, E. *A Filosofia do Iluminismo*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994.
- _____. *The Question of Jean-Jacques Rousseau*. Bloomington: Indiana University Press, 1975.
- CONDORCET. *Cinq Mémoires sur l'instruction publique*. Paris: Flammarion, 1994.

_____. *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*: Paris: GF-Flammarion, 1988.

_____. Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique». In BACZKO, B. (Org.). *Une éducation pour la démocratie*, textes et projets de l'époque révolutionnaire. Paris: Garnier, 1982.

FETSCHER, I. *La filosofia política di Rousseau*. Milano: Feltrinelli, 1972.

LE GOFF, J. *História Memória*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1992.

PIOZZI, P. Filosofia, utopia e tempo histórico. In: Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 1999.

_____. *Natureza e artefato: a ordem anárquica. Algumas considerações sobre a gênese da idéia socialista libertária*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (USP), 1991. Capo 1: Rousseau, Morelly e Deschamps.

ROUSSEAU, J.J. *Oeuvres Complètes*. V. III e IV. Paris: Gallimard, 1969.

STAROBINSKY, J. *Jean-Jacques Rousseau: la transparence et l'obstacle*. Paris: Gallimard, 1981.