Globethics Repository



Educação e emancipação no horizonte das luzes [Education and empowerment on the horizon lights]

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository. More information on Globethics see https://www.globethics.net. Data and content policy of Globethics Repository see https://repository.globethics.net/pages/policy.

Item Type	Article
Authors	Pujol, Stéphane;de Santana, Christine Arndt;de Oliva Mota, Vladimir
Publisher	Universidade de São Pablo
Rights	With permission of the license/copyright holder
Download date	2026-11-18 03:13:22
Link to Item	http://hdl.handle.net/20.500.12424/228147

EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO NO HORIZONTE DAS LUZES[1]

Prof. Dr. Stéphane Pujol (Université de Paris X – Nanterre – Ouest)

Tradução: Profª. Drª. Christine Arndt de Santana[2] / Prof. Dr. Vladimir de Oliva Mota[3]

Nota dos editores: O ensaio de Stéphane Pujol, traduzido em nossos *Cadernos de Ética e Filosofia Política,* é uma reflexão histórica e crítica do que comumente denominamos "crise da educação". Tentar compreender as origens deste impasse leva o autor a investigar suas bases modernas na relação entre educação e emancipação efetivada no Iluminismo. Trata-se de um duplo movimento: (a) uma investigação sobre os princípios iluministas da educação moderna, compreendendo nela não apenas o sentido pedagógico de suas diretrizes, como também sua novidade: o sentido emancipatório que não mais se baseia na formação de uma cultura geral, mas no desenvolvimento igual de todos os cidadãos e a crítica de toda tutela autoritária em defesa da autonomia. Portanto, transformação e não mais formação; (b) a partir desta gênese da educação moderna, Pujol retoma o debate da crise da educação e se questiona: até que ponto o projeto de emancipação que herdamos do iluminismo não implica ainda em formas de sujeição, não mais de uma autoridade física, mas da lei? Até que ponto a crise da educação contém a perspectiva crítica desta herança iluminista, o que se nota na perspectiva de diversos jovens, que concebem a escola como um lugar de tutela? Conseguiríamos reverter o projeto emancipatório iluminista, constituindo uma "contra-emancipação" independente de modelos de autoridade e tutela?
Palavras-chave: crise da educação – emancipação – Luzes – autoridade - tutelagem

Introdução

Tenho consciência, abordando aqui no Brasil a questão da educação, de lhes falar a partir de um lugar, isto é, a partir de um contexto social e cultural que não é exatamente o vosso. Vivemos, hoje na França, o que se convencionou chamar uma crise da escola. Essa crise, em síntese, é, ao mesmo tempo, uma crise do *modelo republicano* e uma crise da *instituição escolar*; ela remete a uma crise mais geral da autoridade da qual Hannah Arendt traçou outrora as razões – as quais ultrapassam amplamente a questão escolar (lembro que

[1] Este texto foi confeccionado para ser exposto em uma Conferência apresentada no Núcleo de Pós-Graduação em Educação (NPGED), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), no dia 12 de dezembro de 2011.

[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Professora da Faculdade de Administração e Negócios de Sergipe (FANESE).

[3] Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP), Professor do Departamento de Artes e Design da Universidade Federal de Sergipe (DAVD/UFS) e Coordenador do Grupo de Estudos de História da Filosofia Moderna do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da História e Modernidade (NEPHEM/UFS).

no texto intitulado *Entre o passado e o futuro*, em seu capítulo terceiro, intitulado "Que é autoridade?", Arendt começa afirmando de maneira radical que, no mundo moderno, a autoridade desapareceu[4]).

Intitulei, portanto, essa reflexão *Educação e emancipação no horizonte das Luzes*. Minha proposta é problematizar a questão da *emancipação*; assim, ver-se-á que esta é intimamente ligada, desde a origem, ao projeto das Luzes em seu fim, a um só tempo, teórico e prático. Esse projeto das Luzes, que liga estreitamente a educação e a emancipação do homem, não foi pensado num único âmbito de uma reflexão sobre a instituição "escolar"; mas, ao mesmo tempo, essa reflexão sobre a instituição a pressupõe e a condiciona amplamente. De início, compreende-se que a questão da educação não é tomada aqui no sentido técnico, no sentido de uma simples "pedagogia", mas no sentido de uma interrogação sobre seus meios e sobre seus fins.

A educação nunca foi um objeto simples ou modesto. Que se considere a educação tal qual praticaram os Sofistas na Grécia antiga ou os Humanistas na Renascença, veem-se facilmente que os seus objetivos foram sempre complexos: a palavra educação recobre uma ambição, ao mesmo tempo, intelectual e corporal (ela visa o desenvolvimento das faculdades do corpo e do espírito), uma ambição cultural (ela aspira a permitir a assimilação de valores e de práticas herdadas da tradição) e uma ambição moral (a educação pretende participar plenamente da constituição do sujeito moral). A educação sempre significou, ao mesmo tempo, uma *aquisição*, uma *formação*, uma *transmissão* (de competências, de saberes, de valores...); ela se dá hoje, de maneira explícita, objetos mais amplos: a socialização dos indivíduos, a preparação ao mundo do trabalho ou aos saberes fundamentais que esse mundo requer, a formação do futuro cidadão etc.

Minha proposta é apresentar aqui, a um só tempo, uma *tese* e alguns *questionamentos*. *Tese*: as Luzes marcam uma passagem, uma mutação fundamental na nossa relação com o saber. Por quê? Porque, durante séculos, a educação foi, de início, considerada como um processo de *formação*. Com as Luzes, notadamente com a emergência do conceito de perfectibilidade e com a promoção da ideia de progresso, a educação visa fazer entrar o homem em um processo de *transformação*. Formação *versus* transformação. Essa mudança é capital, determina uma boa parte de nossa modernidade. Mas, talvez, ela tem também os seus limites. Importa observar que essa mudança engajou uma nova relação no tempo e uma nova ideia de homem. Ela inscreveu o desenvolvimento das faculdades humanas em um porvir amplo, aquele da humanidade inteira, um porvir que é também colocado sob o signo do "progresso" – progresso individual e coletivo. *Questionamento*: Como se pode pensar essa relação entre educação e emancipação hoje? A escola renunciou ao projeto emancipador das

[4] C.f: ARENDT, Hanna. "Que é autoridade". In: *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992. Nota dos tradutores: seguindo sugestão do autor, serão mantidas no original as referências que não possuem tradução para o vernáculo.

Luzes? Quais podem ser os limites desse projeto? Não há um preço a pagar? A emancipação, quando se institucionaliza, não tem uma incidência sobre o projeto emancipador, ele mesmo, tal qual foi imaginado à origem, isto é, como libertação e não como coerção?

I – Algumas questões acerca da reflexão pedagógica no século XVIII

1.1 Os principais traços da instituição escolar antes da Revolução Francesa

A história da pedagogia não se confunde com a do sistema escolar, assim como a história do sistema escolar não se confunde com a reflexão sobre a educação. A instituição escolar é o produto de uma diferenciação e de uma especialização de funções no seio de uma sociedade ampliada.

Os filósofos pedagogos da antiguidade queriam formar o homem em vista da Cidade e das responsabilidades públicas. Mas esse ideal de sabedoria concernia apenas a um pequeno número de pessoas: ele excluía as mulheres, os escravos e todos aqueles que não eram cidadãos.

Na Idade Média, educação era uma educação da Igreja, na Igreja, pela Igreja e para a Igreja. O Universo da cultura permanecia um mundo fechado sobre si mesmo no silêncio do monastério ou no perímetro restrito da universidade, onde a disciplina rainha era a teologia.

Com o Renascimento, a instituição pedagógica entra em um lento processo de secularização. A valorização das "humanidades", a redescoberta dos autores da antiguidade, a promoção das línguas vernáculas, a eclosão de um humanismo cristão, tanto quanto um desenvolvimento do Estado, arrastam uma primeira reforma dos quadros institucionais e dos saberes. A Igreja guarda o monopólio do ensino, mas os conteúdos e a finalidade dos programas mudam.

Como situar o século XVIII nessa longa história? Eu diria simplesmente que o século XVIII é, ao mesmo tempo, o lugar de uma profunda recolocação das questões e o de uma certeza permanente. Por razões que vou tentar descrever brevemente, durante todo esse período, a educação vai suscitar uma intensa interrogação tanto sobre os seus meios quanto sobre os seus fins; em contrapartida, os quadros institucionais e as práticas pedagógicas não vão se alterar. Começo por examinar o que permanece antes de considerar o que constitui uma verdadeira revolução.

Em matéria de pedagogia, o século XVIII recebe uma dupla herança: a noção de "artes liberais" (por oposição às "artes mecânicas") de uma parte; o modelo do Colégio Jesuíta, de outra.

A noção de "artes liberais" é muito antiga, data da Idade Média e mesmo antes. Efetivamente, ela é uma herança da pedagogia antiga que definiu o programa da *enkuklios*

paideia (literalmente "cultura enciclopédica", mas a expressão grega significa antes o que chamamos hoje de "cultura geral"). As artes ditas "liberais" se opõem às artes "servis" ou "mecânicas", em função de uma ideologia que se pode qualificar de intelectualista. Definição do *Dictionnaire Littré*: "artes *liberais*, por oposição às artes *mecânicas*: as que exigem uma intervenção grande e perpétua da inteligência". A origem dessa denominação está no antigo preconceito contra o trabalho manual, olhado como indigno de um homem livre, visto que era destinado aos escravos. As artes liberais são em número de sete e se dividem em dois troncos: o *trivium*, que compreende a gramática, a dialética e a retórica; o *quadrivium*, que compreende a aritmética, a música, a geometria e a astronomia.

Com Inácio de Loyola (morto em 1556), figura de proa da Contrarreforma, a Igreja católica vai suscitar e difundir um modelo pedagógico que vai ser chamado a se tornar autoridade na Europa moderna. A instituição do Colégio Jesuíta vai ser um instrumento privilegiado da reconquista após o Concílio de Trento. Um novo programa de estudos, que deixa prudentemente de lado o domínio teológico cuja experiência mostrou que vale mais reservá-lo aos especialistas, aparece. O primado do latim assegura a característica internacional da instituição colegial, que promove uma universalidade segundo as normas e os valores do Ocidente. Em meados do século XVII, os Colégios da Companhia de Jesus contam com 150.000 alunos no mundo inteiro, compreendendo aí a Ásia e as Américas. Na França mesmo, quando de sua expulsão em 1764, os Jesuítas possuem ainda mais de 110 Colégios que reúnem uma centena de milhares de alunos. Esses números, consideráveis para a época, atestam que a Companhia, fiel às intenções do fundador, vê no ensino uma atividade privilegiada. O Colégio, protótipo de instituição de ensino, e a *Ratio studiorum*, programa do curso de estudos atualizado desde 1586 (remanejado em 1591, depois em 1599), impõem-se não somente às correntes católicas da Companhia, mas igualmente as outras confissões religiosas.

O modelo do Colégio forneceu o esquema quase universal de ensino secundário ocidental até o século VIII e além. Perpetuou uma sensibilidade intelectual no prolongamento do humanismo renascentista, decantado e sistematizado pelos especialistas em matéria de pedagogia, beneficiando-se de uma experiência muito longa e muito geral. A supressão dos Jesuítas em meados do século XVIII abrirá uma crise pedagógica de uma excepcional gravidade. A recolocação em questão da Companhia arrasta o processo do sistema educativo que ela patrocinava, dando livre curso a ideias novas, a hipóteses de substituição.

A pedagogia dos Colégios era indiferente à mutação dos tempos. Ela reunia mestres e alunos no respeito de valores clássicos, incarnados definitivamente pelas obras-primas consagradas. Aprendidas *de cor*, essas obras forneciam a sustância dos exercícios escolares de imitação infatigavelmente retomados; constituíam um cânone para a sensibilidade e para a imaginação. A expressão escrita e oral dos autores clássicos conformou-se, assim, a esse conjunto de práticas sobre o qual se modelará, ainda, a eloquência dos revolucionários franceses. Com efeito, pode-se reconhecer, nos debates das assembleias, o estilo das

amplificações escolares, mesmo se esses oradores, nutridos de Demóstenes e de Cícero, enquanto se esforçam a verter pensamentos novos em fórmulas antigas, têm a consciência do afastamento existente entre a sua inspiração e a linguagem que eles empregam.

A ruptura com a tradição começou, portanto, bem cedo. Eu diria que ela se apresentou como o triunfo do espírito novo, saído da revolução galilaica. Antes disso, é preciso ainda sublinhar a reflexão muito importante de Francis Bacon, que evoca uma reforma da inteligência e da percepção. Por outro lado, a famosa Querela dos Antigos e dos Modernos, ligada ao fim do século XVII, pressupõe um tipo de debate pedagógico. Se os Modernos trouxeram aquisições literárias, científicas e técnicas superiores àquelas dos Antigos, ou mesmo somente comparáveis às destes, é absurdo manter um sistema de ensino fundado sobre a predominância absoluta da Antiguidade.

Com essa dupla referência, eu gostaria de mostrar que, muito cedo, a questão pedagógica foi colocada fora da instituição escolar e, em geral, por homens que recusam essa instituição. Isso se dará da mesma forma no curso do século XVIII.

1. 2. A promoção da "instrução pública"

O século das Luzes vai transferir o debate educativo para a praça pública. Vai fazer dele o tema e a questão de polêmicas passionais, convocando-o a uma verdadeira revolução. Kant declarará em 1777:

> Veríamos em torno de nós, a breve vencimento, homens muito diferentes disso que eles são se o método educativo geral em uso fosse tirado da própria natureza, no lugar de imitar servilmente os velhos hábitos de épocas grosseiras e inexperientes. Mas seria vão esperar a saúde da espécie humana de um melhoramento contínuo do sistema escolar. O objetivo não pode ser atingido por uma lenta reforma; é preciso uma rápida revolução.[5]

A situação varia de um país a outro em função da atitude do governo; onde o poder é esclarecido, na Áustria e em certas regiões da Alemanha, as ideias serão seguidas de aplicações mais ou menos generalizadas; onde o governo recusa as Luzes, na França, por exemplo, será necessário esperar a Revolução e suas medidas radicais para que a realidade seja adequada à razão.

A opinião esclarecida é, doravante, convencida de que a educação é de utilidade pública. Essa situação nova recoloca em questão o conjunto dos pressupostos do

[5] *Koenigsberger Zeitung*, 1777.

ensino. A explosão da reflexão pedagógica responde, assim, a uma exigência do momento histórico. Nunca antes esses problemas seriam impostos com uma urgência semelhante, jamais com uma tal universalidade. Todos os grandes pensadores são conduzidos a tomar partido no debate, desde Locke até Diderot e Kant, e a literatura pedagógica compreende certas obras-primas do século: o *Emílio* de Rousseau (1762), a *Educação do gênero humano* de Lessing (1777-1780), as *Lettres pour la promotion de l'Humanité* de Herder (1793 e seguintes) ou ainda as *A educação estética do homem* de Schiller (1795). A educação ocupa uma posição privilegiada no espaço mental porque o pensamento das Luzes, em sua essência, visa à reforma do homem e da humanidade. Até o século XVII, a educação só tinha possibilidades restritas; no século das Luzes, se os contemporâneos tinham a impressão de viver num século da educação, é que tudo parecia possível a essa disciplina.

O projeto pedagógico das Luzes ultrapassa, portanto, o detalhe das instituições ou a crítica dos programas escolares. Trata-se do futuro da humanidade e de sua saúde coletiva. "Instruir uma nação", proclama Diderot, "é civilizá-la. Extinguir nela os conhecimentos é reduzi-la ao estado primitivo de barbárie".[6]

Com a noção de instrução pública, a questão da educação exalta não apenas um projeto intelectual e cognitivo, não apenas um projeto moral, mas ela se torna um *projeto político*. A *educação* supõe a *instrução* e ao mesmo tempo a ultrapassa. Não se trata apenas de dotar uma parte da população de um equipamento intelectual rudimentar ou de formar quadros da Igreja e do Estado. A instrução é apenas um meio a serviço de fins educativos. A ideias de "instrução pública", como a de "educação nacional", é uma invenção das Luzes. O título, que tem valor de slogan, do livro de La Chalotais, *Essai d'Éducation nationale* (1763), escrito no momento da crise aberta pela expulsão dos Jesuítas, pode servir de referência. Uma educação nacional, assegurada no quadro da nação e para as suas necessidades, supõe uma mudança de hábito mental ao mesmo tempo em que das instituições.

Diderot, ele mesmo brilhante aluno dos Jesuítas, coloca a questão sobre seu verdadeiro campo: a educação, sendo uma preparação ao mundo e à vida, deve se transformar quando se transforma o sentido do mundo e a concepção da vida:

> [...] desde que as ciências e as artes efetuaram progressos imensos; que a ciência se pôs a falar em língua vulgar, e que os idiomas antigos não são mais úteis a não ser a algumas condições particulares da sociedade, a ordem e a natureza do ensino devem ser inteiramente diferentes; e seria bem singular, para não dizer nada a mais, que uma escola pública, uma escola onde seriam recebidos indistintamente todos os súditos de um império, se

[6] DIDEROT, Denis. "Plano de uma Universidade ou de uma Educação Pública em todas as Ciências". In: *Obras I: Filosofia e Política*. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2000. (Coleção "Textos"). p. 263. Este texto foi escrito entre 1775-1776.

> abrisse por um estudo, por uma ciência que não conviesse senão a uma mínima parte dentre eles.[7]

Para Diderot, não se trata mais de preparar espíritos cultivados, capazes de brilhar na boa sociedade, mas preparar cidadãos úteis, suscetíveis a contribuir com o empreendimento coletivo da civilização. A mutação das finalidades pedagógicas aparece claramente no artigo "*Éducation*" da *Encyclopédie* (1755):

> As crianças que vivem no mundo devem formar um dia a sociedade na qual terão de viver; portanto, sua educação é o objeto mais interessante: 1. para elas mesmas, que a educação deve torná-las tais que elas sejam úteis a essa sociedade, que obtenham dela a estima e que encontrem nela seu bem-estar; 2. para suas famílias, que elas devem amparar e honrar; 3. para o próprio Estado, que deve recolher os frutos da boa educação que receberam os cidadãos que o compõem.[8]

A primazia das considerações de interesse público na formação do indivíduo, assim anunciada, está em desacordo total com as instituições educativas na França da época. A Europa das Luzes afirma, todavia, a responsabilidade do Estado em matéria de educação e sua prerrogativa em relação a todos os grupos ou interesses quaisquer que eles sejam.

O tema da educação nacional é, portanto, ligado à aparição de uma consciência coletiva própria ao corpo político. Luís XIV, assegurado pelo direito divino dos reis, podia se identificar com o Estado e reivindicar, da parte de seus súditos, uma obediência passiva. O soberano, no século das Luzes, não goza mais dessa prerrogativa absoluta; sua autoridade não é mais um fim em si; ela se justifica pela referência ao bem comum. A doutrina educativa é um aspecto de um projeto filosófico mais global. É o que se vê, em seguida, com Condorcet, que escreve em 1791-1792 suas *Cinco memórias sobre a instrução pública*.

1.3. Educação e metafísica

Pretendo agora mostrar o fato de que a educação, desde a Idade Média até às Luzes, não é independente de uma certa metafísica. Sistema de formação do homem pelo homem, a educação se inscreve no quadro de uma programação geral da existência, em

[7] *Id. Ibid.*, p. 277-278.

[8] DU MARSAIS. Éducation. In: D'ALEMBERT, Jean le Rond. DIDEROT, Denis. *Encyclopédie*. Édition en CD-ROM. Paris, Redon, 2002/2003.

função de uma certa concepção da condição humana. A pedagogia, conjunto de técnicas a serviço de um conjunto de fins, não pode pretender tornar-se independente de normas e valores em vigor no espaço-tempo de um meio social dado. Ora, até o século XVIII, no Ocidente, o domínio humano é regido por uma axiomática rígida, comandada pelos pressupostos da dogmática cristã, interpretadas segundo o espírito de um intelectualismo presente na escolástica tradicional e que o racionalismo clássico perpetua sem modificação fundamental. Pode-se falar de uma dupla determinação metafísica: a metafísica cristã (o dogma do pecado original) e a metafísica racionalista (a teoria das ideias inatas).

A fé cristã ensina a corrupção da natureza humana decaída e que só pode ser reabilitada pela graça soberana de Deus. Disso decorre um pessimismo fundamental, mais acentuado nos calvinistas e jansenistas, mais apagado nos Jesuítas; mas que em nenhum dos casos pode ser eliminado. Concebida no pecado, a criança é marcada pela lei do pecado perpetuamente submissa ao risco maior da perdição; daí o caráter repressivo de uma educação na qual o mestre deve estar atento para evitar o pior. A pedagogia jesuíta, contudo, relativamente liberal, é uma pedagogia da suspeita, ela visa salvar do perigo o jovem inexperiente que possui inclinações que o arrastam para o mal.

Quando se anuncia o pensamento moderno ao fim do século XVII, a disciplina educativa vai recorrer ao braço secular da razão clássica. Mas a metafísica, que é um subproduto da teologia, permanece-lhe associada.

A renovação da pedagogia está em correlação com a renovação da metafísica. *Quelques pensées sur l'éducation*, publicado por Locke em 1693, é um dos textos fundamentais do pensamento moderno. Ora, Locke é o pioneiro da teoria do conhecimento por sua crítica radical da doutrina das ideias inatas e da ontologia cartesiana (*Ensaio acerca do entendimento humano*, 1690). Em todos os domínios, Locke abole a influência da predestinação que caracteriza o antigo regime do pensamento. O empirismo, que vai se impor à Europa esclarecida, afirma que nada é dado antes: nem o destino eterno do homem e nem sua condição temporal – sua inteligência e seu papel social – são-lhe impostos por uma decisão transcendente. Cada vida inicia pelo seu começo real; ela se conduz pouco a pouco, utilizando as circunstâncias, favoráveis ou desfavoráveis, no desenvolvimento de uma liberdade concreta. A pedagogia será a arte e a técnica de preparar, assim, indivíduos conformes, tanto quanto possível, à resolução de uma razão esclarecida. Contra o radicalismo da ortodoxia calvinista e do jansenismo, que esmaga o homem sob o decreto eterno da graça ou da danação, Locke e seus amigos afirmam que o destino de cada vida se completa aqui em baixo. Existe uma liberdade humana e cada indivíduo é responsável pelo bom uso dessa liberdade; recusar ao homem esse direito de iniciativa na disposição de si é esvaziar de seu sentido a condição humana. A posição de Locke será, ao menos sobre esse pondo, a de Rousseau.

A reforma do sistema educativo, que esses autores propõem, está fundada sobre uma nova antropologia, que postula *a perfectibilidade da razão humana*. À véspera da Revolução francesa, um de seus primeiros protagonistas, Mirabeau, declarava assim:

> Aperfeiçoemos nossa razão, consolidemos nossa vontade, ampliemos nossa alma, creiamos que, se se excetuam os acidentes, consequências inevitáveis da ordem geral, não há mal sobre a Terra senão porque há erros; que o dia no qual as Luzes, e a moral com elas, penetrarão nas diversas classes da sociedade, as almas fracas terão coragem por prudência, os ambiciosos, costumes por interesse, os poderosos, moderação por prevenção, os ricos, beneficência por cálculo; e que também a instrução diminuirá, cedo ou tarde, mais infalivelmente, os males da espécie humana até tornar sua condição a mais doce das quais sejam suscetíveis seres perecíveis.[9]

II – O projeto emancipador das luzes

2.1. A *Encyclopédie* de Diderot e d'Alembert ou a promoção das ciências e das técnicas

O ideal antigo da educação era o do homem de bem, hábil a manejar a palavra. O sistema educativo dos Jesuítas mantinha-se no interior dessas normas. Os pedagogos das Luzes desejavam que a educação não se fechasse numa cultura da palavra e do pensamento. O homem deve, ele mesmo, formar-se no contato com a matéria, em vista de sua participação nas atividades do mundo. Trata-se não apenas de manejar ideias, fórmulas e palavras, mas de afrontar as coisas mesmas com uma cumplicidade familiar. Essa abertura ao concreto no século XVIII consagra a aparição da civilização técnica e industrial, que vai, em seguida, movimentar a economia do Ocidente.

A observação da natureza deve ser o princípio de uma educação concreta que orienta o jogo da inteligência na direção dos fenômenos do mundo real (é o que a pedagogia moderna chamará, até meados do século XX, "a lição das coisas"). Diderot insiste sobre a necessidade de uma formação científica para permitir os progressos do raciocínio em todos os domínios:

> Eu me perguntei como se retificava, esclarecia-se, estendia-se o espírito do homem e me respondi: Retifica-se o espírito pelo estudo das ciências

[9] MIRABEAU. Préface. *Sur Moses Mendelssohn, sur la réforme politique des Juifs*. Londres, 1787.

> rigorosas. O hábito da demonstração prepara o tato da verdade, que se aperfeiçoa pelo uso do mundo e da experiência das coisas. Quando se têm na cabeça modelos perfeitos da dialética, remete-se a eles, sem quase deles duvidarem-se, as outras maneiras de raciocinar. Com o instinto da precisão, sentem-se, nos casos mesmo de probabilidade, os desvios mais ou menos grandes da linha da verdade. Avaliam-se as incertezas, calculam-se as possibilidades, [...] e é nesse sentido que as matemáticas se tornam uma ciência usual, uma regra da vida, um balanço universal; e que Euclides, que me ensina a comparar as vantagens e desvantagens de uma ação, é ainda um mestre de moral. O espírito geométrico e o espírito justo é o mesmo espírito.[10]

O ideal baconiano de uma dominação humana da natureza justifica um programa de ensino que dá lugar a todas as disciplinas do conhecimento e da prática. O Colégio formava homens cultivados; a pedagogia reformada deve preparar cidadãos úteis, capazes de contribuir para o funcionamento do Estado e para o progresso da vida social e econômica.

> Eu penso [escreve Diderot] que se deveria dar nas escolas uma ideia de todos os conhecimentos necessários a um cidadão, desde a legislação até as artes mecânicas, que tanto contribuiu aos avanços e às satisfações da sociedade; e nessas artes mecânicas, eu integro as profissões da última classe dos cidadãos. O espetáculo da indústria humana é, nele mesmo, grande e satisfatório; é bom conhecer as diferentes relações pelas quais cada um contribui aos avanços da sociedade. Esses conhecimentos têm um atrativo natural para as crianças cuja curiosidade é a primeira qualidade. De resto, há nas artes mecânicas mais comuns um raciocínio tão justo, tão complicado e, contudo, tão luminoso que se pode admirar bastante a profundidade da razão e do gênio do homem, enquanto tantas ciências mais elevadas só servem para nos demonstrar a absurdidade do espírito humano.[11]

[10] DIDEROT, Denis. Lettre à La Comtesse de Fourbach, 1772. In: *Diderot. Oeuvres*. Correspondance. Paris: Robert Laffont, 1997. (Collection Bouquins). Tome V. p. 1101.

[11] DIDEROT, Denis. *Oeuvres Complètes*. Éd. J. Assézat; M. Tourneux. Paris: Garnier Frères, Libraires-Éditeurs, 1875. Tome III. p. 421.

2. 2. Rousseau, o *Emílio* ou a pedagogia do desenvolvimento gradual

O século das Luzes vê se desenvolver uma nova compreensão de homem na sua relação com o mundo e consigo mesmo. Para o pensamento tradicional, a infância e a adolescência são estados de deficiência, sem validade positiva. A criança é um homem por falta; pede-se lhe sair o mais rapidamente possível de sua indignidade para assegurar as responsabilidades de homem adulto. O empirismo decide iniciar pelo começo. A criança e o bebê, até então negligenciados, apresentam um interesse considerável porque o projeto epistemológico – a partir de Locke, Buffon, Condillac – esforça-se para remontar ao grau zero da presença no mundo para analisar a maneira pela qual se enlaça o pensamento humano a partir das primeiras indicações dos sentidos. Até então, pretendia-se compreender a criança a partir do homem feito; doravante, tenta-se compreender o homem a partir da criança. Daí o interesse apaixonado do século das Luzes pelas crianças selvagens. Elas aparecem como o contrário ou a contraprova da pedagogia. A criança civilizada não é mais interessante do que a criança selvagem. A pedagogia normativa, preocupada em impor valores pré-estabelecidos, dá lugar a uma pedagogia da observação, que se esforça para extrair as indicações características da natureza humana ao longo do seu desenvolvimento. Rousseau resume a revolução copernicana da pedagogia afirmando que nunca os homens saberão se colocar no lugar das crianças, pois os eles não possuem a capacidade de entrar nas ideias das crianças, muito menos de lhes emprestar as suas ideias. Além disso, segundo Rousseau, os homens, ao seguir seus próprios raciocínios com elos de verdades, apenas empilham extravagâncias e erros nas cabeças das crianças. [12]

Sendo, doravante, o bom caminho da metafísica, o da epistemologia genética, o pensamento pedagógico se situa sobre o grande eixo dessa reflexão. O empirismo lança luzes sobre a prioridade cronológica dos sentidos em relação ao espírito. A criança apenas se torna lentamente capaz de uma autonomia intelectual, que não tem significação antes do advento da palavra e que demanda longos anos de treinamento. Condillac denuncia o absurdo de uma educação que se endereça apenas à razão: "dir-se-ia que há na vida um momento no qual a razão, que nós não tínhamos outrora, é-nos de repente inata".[13] A história da humanidade atesta que não há conhecimento imaculado, revelado de uma só vez ao espírito que atinge a "idade da razão"; a ordem natural não é a ordem racional.

Com o *Emílio*, Rousseau deseja colocar em obra uma pedagogia do desenvolvimento. Para o genebrino, uma criança é menor do que um homem e por isso não possui a sua força nem a sua razão. Contudo, ela vê e escuta tão bem ou muito próximo a ele; ela tem um gosto igualmente sensível; mas, menos delicado e consegue

[12] C.f: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. Tradução Roberto Leal Ferreira. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção "Paidéia").

[13] CONDILLAC. Grammaire. Discours préliminaire. In: *Oeuvres completes*. 1821. Tome VI. p. 263.

distinguir da mesma forma os odores, apesar destes não imprimirem nela a mesma sensualidade. Os sentidos são as primeiras faculdades que se formam e se aperfeiçoam em nós. São, portanto, as primeiras faculdades que seriam necessárias cultivar; porém, são as únicas às quais se esquecem ou às quais mais se negligenciam. Para Rousseau, exercitar os sentidos não significa apenas usá-los; exercitar os sentidos é aprender a bem julgar através deles, é aprender a sentir.[14]

O projeto de Rousseau tende a uma formação global da personalidade. Há, no *Emílio*, uma psicogênese das qualidades sensíveis; Rousseau mostra como elas oferecem, cada uma por sua parte, uma perspectiva de desenvolvimento para uma inteligência, procedendo da sensibilidade ao julgamento. Essa pré-história sensorial e afetiva da inteligibilidade racional não reteve bastante a atenção dos contemporâneos. Rousseau é o inspirador do método Montessori no ensino moderno da escola maternal.

2. 3. Helvétius ou as relações entre educação, política e moral

Se se quer abordar essa questão da relação da educação e da moral, e da vocação propriamente moral da educação, é necessário retornar ao papel do empirismo e do sensualismo de Locke e de Condillac. Visto que o homem se forma pela experiência e pelo progresso dos sentidos, os filósofos das Luzes admitem a maleabilidade quase indefinida da natureza humana, matéria primeira submetida às iniciativas do pedagogo ou do legislador. O terceiro dos *Discours*, que reagrupam o tratado de Helvétius, *De l'esprit*, trata a questão de saber se o espírito deve ser considerado como um dom da natureza ou como um efeito da educação. Para esse autor, é a segunda hipótese a correta:

> A conclusão geral desse discurso é que todos os homens, comumente bem organizados, têm neles o poder físico de se elevar às ideias mais altas, e que a diferença de espírito que se observa entre eles depende das diversas circunstâncias nas quais se encontram colocados e da educação diferente que recebem. Esta conclusão mostra toda importância da educação.[15]

Ao lado e mesmo contra o determinismo do meio, geralmente admitido por seus contemporâneos, o materialista Helvétius admite um determinismo de ordem moral e social: "É unicamente na moral que se deve procurar a verdadeira causa da desigualdade

[14] C.f: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. Tradução Roberto Leal Ferreira. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

[15] HELVÉTIUS, Claude Adrien. Discours III. In: *De l'esprit*. Ed. de Londres: 1776. Tome I. p. 634.

dos espíritos".[16] Legislação e pedagogia, que constituem dois modos de ação à disposição dos poderes públicos, veem se abrir diante delas possibilidades quase ilimitadas, fundadas sobre a igualdade entre todos os indivíduos enquanto produtos da natureza. É ao legislador que cabe desenvolver as aptidões intelectuais e morais na sociedade inteira. "Toda reforma importante na parte moral da educação supõe uma reforma importante nas leis e na forma de governo".[17]

Os revolucionários franceses, como todos os fundadores da escola republicana do século XIX, teóricos da escola ideológica, vão ser influenciados pelas ideias de Helvétius e, também, de d'Holbach. Elas impregnam o novo sistema de instituição escolar cujo esquema será definido nos últimos tempos da Convenção pela lei de Brumário, ano IV (25 de outubro de 1795), inspirada por Lakanal.

III – Emancipação e educação hoje

A "filosofia da Luzes" é menos um conteúdo objetivo do que um projeto: um projeto, a um só tempo, reflexivo e crítico, e um projeto emancipador. Na primeira parte deste tópico, tentarei desenvolver essa hipótese de trabalho e esses efeitos sobre nossa concepção de escola *hoje* como instrumento de emancipação. Na segunda, avançarei a uma inversão e a uma reviravolta de perspectiva que conduzirá, sem dúvida de maneira inesperada, a um questionamento dos programas e das perspectivas de emancipação tais quais se acham tanto no trabalho em nossa escola republicana quanto na ou nas filosofias das Luzes nelas mesmas.

3.1. O que significa uma concepção de escola como "emancipadora"?

Precisarei rapidamente essa noção de emancipação e de certos traços característicos na minha perspectiva. Tomá-la-ei em uma de suas acepções, consagrada aos séculos XIX e XX, e que faz dessa um conceito maior para pensar a educação e os fins da educação assim como a política e os fins da política. A emancipação poderia ser caraterizada por quatro traços gerais: a) a emancipação seria um evento ou, mais frequentemente, um processo que faz ter acesso a um estado de liberdade; b) a emancipação não faz ter acesso a esse estado de liberdade a partir de um estado inicial de não liberdade, mas de privação imposta de liberdade, dito de outra maneira, a partir de um estado inicial de sujeição ou de servidão; se é o caso, a emancipação é, portanto, um processo de libertação e de esclarecimento; c) a

[16] *Id.*

[17] HELVÉTIUS, Claude Adrien. De l'homme, de ses facultés intellectuelles et de son education. In: *Oeuvre*. section X chap. X. Ed. de 1795. Tome. XII. p. 135.

emancipação é sempre, ao mesmo tempo, um processo individual e coletivo, e que, precisamente, concerne não apenas a um ou a alguns, sem incidência sobre os outros, mas um processo que concerne a cada um com todos os outros, ao mesmo tempo em que todos os outros e junto a todos os outros; a emancipação é sempre a emancipação de todos, de todos igualmente e de todos juntos; d) a emancipação, uma vez realizada, é o que tornaria possível um caminho correto e mesmo *a* correta política.

Que forma toma, portanto, a partir de algumas dessas características, o projeto emancipador na escola republicana? Aqui, ainda, proponho ressaltar quatro traços específicos: a) a escola emancipadora concebe-se como libertadora dos sujeitos (as crianças ou os adolescentes) de um estado primeiro de sujeição ou de servidão, estado de servidão múltiplo e multidimensional: primeiro, a escola permitiria a cada um, sendo subtraído do meio social e sendo conduzido a um lugar a parte consagrado aos ensinos e à aprendizagem, libertar-se da tutela de seus pais e de sua família (hoje, mas desde pouco, finalmente, a família se encontra numa configuração diferente porque os pais se tornaram membros da comunidade educativa), da dependência profunda que o sujeito, a criança, pode ter em relação a eles, e da ascendência que esses podem ter sobre ela; a escola tinha, assim, por vocação, a capacidade de libertar os sujeitos da ascendência profunda que tinha sobre eles o meio social e cultural no qual vivem; ela tinha ainda, como fim, a possibilidade de libertar os sujeitos da ascendência de todos os enquadramentos normativos coletivos e, em particular, das Igrejas, mas também dos poderes políticos; ela tinha também, por outro objetivo, a capacidade de libertar os sujeitos, enquanto escola obrigatória e gratuita, da coerção econômica e da obrigação a um horizonte de vida altamente circunscrito; outra dimensão da libertação: a escola tinha ainda, pelos saberes que transmite, pelas aberturas que produz, os questionamentos que engendra, de se libertar da ascendência de suas próprias opiniões e preconceitos, ascendência a mais profunda, pois esta não é imediatamente percebida pelos próprios sujeitos. Primeira característica, portanto: a escola liberta da dependência exterior e interior no que concerne a todas as tutelas (parental, social, religiosa, política e ideológica); b) segunda característica: a escola emancipadora se concebia ou se concebe ainda como aquilo que faz aceder a um estado de liberdade; por conseguinte, ela liberta, emancipa e, de outra parte, faz aceder a um estado de liberdade. Liberdade entendida em que sentido? Eu diria em três aspectos fundamentais, três dimensões da liberdade: a primeira dimensão: a escola tenta desenvolver todas as potencialidades e todas as faculdades do sujeito (é preciso entender por potencialidades e faculdades do sujeito suas capacidades de inteligência, de cognição, assim como suas capacidades de julgamento, suas capacidades sensíveis e sensoriais, suas capacidades motriz, manuais, artísticas e criativas, etc...); desenvolver as faculdades do sujeito é torná-lo livre porque é fazê-lo entrar em uma pluralidade de mundos mais vasto, mais aberto; o desenvolvimento das faculdades ou potencialidades permite também a cada sujeito estimular ou, ao menos, identificar nele mesmo o máximo de potenciais sobre os quais

poderá se apoiar para conduzir sua vida. Segunda dimensão da liberdade: a escola emancipadora permite também, e sobretudo, libertar o pensamento. Do que se trata? De libertar o pensamento dos sujeitos livres, isto é, pensar por si mesmo, ou seja, apreender, avaliar, examinar, julgar por si mesmo. O efeito dessa libertação do pensamento, sendo a instauração e a generalização de um novo modo do pensamento, a saber: um estado reflexivo-crítico, permite romper com o mundo servil da opinião. Terceira dimensão da liberdade: a libertação do pensamento é também libertação do agir e do viver. Aquele que se tornou capaz de pensar por ele mesmo também se tornou capaz de agir e de viver por ele mesmo sobre a base de princípios ou de valores que ele mesmo encontrou, experimentou e reconheceu. c) terceira característica: a escola concebe que essa emancipação deve ocorrer para todos e para todos igualmente, e não para alguns mais do que para outros. É um ponto fundamental, pois, se for o caso, isso faz da emancipação um projeto político e não apenas um projeto preparatório à política porque a emancipação é, repentinamente, uma política. Ela pode, portanto, entrar em tensão com o regime político que reina do lado de fora; ela instaura uma outra cidade, verdadeiramente, uma contra-cidade que entra, em todo caso, em tensão com o estado atual do social e do político. Pode-se acrescentar que a escola concebeu, frequentemente, que a emancipação deveria ocorrer para todos em conjunto, todos reunidos e em interação uns com os outros em pequenas coletividades de valor crítico; esse estar em conjunto permite a cada um compreender, na aprendizagem coletiva, que a libertação e o acesso à liberdade de cada um importam a todos; cada um aquiesce, da mesma maneira, nesse estar em conjunto do coletivo escolar, ao modo do pensamento reflexivo e crítico; primeiro, pelo simples fato de estar confrontado à pluralidade de representações de uns e de outros, assim como pelo fato de cada um se encontrar a si mesmo, estruturalmente, como entre os outros e inscrito nessa pluralidade e nessa diversidade. A escola emancipadora é portanto *coletiva*, e não individual (o contra exemplo aqui é o *Emílio* de Rousseau), não apenas por razões práticas ou de número, mas também por causa do potencial emancipador do estar em conjunto; d) a escola emancipadora é não somente já uma política, mas ela trabalha para uma correta política democrática. Por quê? Porque a implementação do modo reflexivo e crítico pode apenas conduzir cada sujeito, em definitivo, a descobrir princípios que lhe permitem regular a conduta de suas ações e de sua vida, o que significa que o livre desdobramento do pensamento não se concebeu como podendo conduzir a um relativismo dos valores, mas encaminha o sujeito na direção de uma experiência decisiva na qual um valor reconhecido e admitido é suscetível de ser aprovado por esse mesmo sujeito; encaminha, também, no livre desdobramento do pensamento vai, ainda, encaminhar o sujeito na direção do reconhecimento de princípios para o agir, de princípios racionais, universais, princípios fundadores da correta política.

Essa concepção de escola emancipadora com suas quatro caraterísticas precisas foi produzida pela filosofia das Luzes. Ao mesmo tempo, pode-se, tomando-as separadamente, fazê-las remontar muito longe na cultura clássica. Por exemplo, libertação das tutelas, libertação da tirania despercebida pela *doxa*, modo essencial da filosofia socrática e platônica e o acesso ao pensar por si mesmo são idênticos; a capacidade para o pensamento de tudo *interrogar* e colocar em questão reenvia ao ceticismo antigo; a capacidade para os indivíduos, para *cada* indivíduo, mesmo o último dos últimos, de desenvolver essa interrogação crítica, remete ao *Menon* de Platão (o pequeno escravo do *Menon*); a necessidade para o pensamento de se assenhorar dos saberes – os mais certos –, dos valores – os melhores estabelecidos –, remete ao humanismo grego e romano na sua relação com a tradição, que cada um deve se apropriar através da implementação da discussão e do comentário crítico; a descoberta dos princípios racionais e fundamentais que permitem regular e conduzir a vida atravessa toda a história da filosofia, de Platão a Descartes; tema do desenvolvimento de todas as faculdades, humanismo da Renascença (Rabelais, Montaigne, etc...). Cada um desses aspectos não é, portanto, inovador em si, mas o que há de decisivo e de inédito na filosofia as Luzes é, de uma parte, sua conjunção histórica e, em seguida, a perspectiva de uma emancipação que se trata de produzir efetivamente em *cada* sujeito, e não somente em um sujeito filosófico ou em um sujeito de exceção. Profundamente ligado à perspectiva da instauração da política democrática. O que há de fundamental na filosofia das Luzes é que ela concebe cada sujeito como filósofo-rei. Emancipar a humanidade foi, ao contrário, por muito tempo, considerado como impensável ou não-desejável.

3.2 Três exemplos examinados rapidamente: Rousseau, Condorcet e Kant

Rousseau

Não se pode não reconhecer o fato de que o *Emílio* é um complemento indispensável ao *Contrato social* (que remonta a uma época um pouco anterior, ele foi redigido por volta do fim dos anos 1750, ainda que apareça em 1762, mesmo ano da publicação do *Emílio*) O *Contrato* não menciona a obra pedagógica e educativa, nem anuncia a sua possibilidade. Em contrapartida, o *Emílio* leva ao *Contrato*. O fim da educação é que o Emílio se torne desejoso do contrato social. Esse ponto é importante porque isso significaria que as duas obras funcionam juntas. O *Emílio* é o tratado da emancipação e o *Contrato*, o tratado da liberdade.

O que é muito interessante no *Emílio* é essa ideia de libertação de todas as tutelas. Eu situo rapidamente alguns momentos: primeiro, o ato radical de preservar Emílio completamente de toda a sociedade. A sociedade apenas pode perverter, etc....Conhece-se a lógica rousseuísta sobre esse ponto. Subtrair Emílio da sociedade é subtraí-lo de todas as ascendências relacionais, sociais e etc.... Certamente, Emílio está só com o seu preceptor. Mas eu não penso que Rousseau concebera que sua educação deveria ser individual e de tipo preceptoral. Ficção, dispositivo que permite simplificar os dados. Emílio é isolado, mas como se isola um material em física ou um elemento em química, seu horizonte é o do coletivo. Radicalidade também em Rousseau na libertação: liberta-se de todas as tutelas, de todos os saberes constituídos e se liberta de todos os livros, isto é, tudo aquilo mesmo que era, até então, os meios, os potenciais da educação; Emílio é arrancado de tudo isso, e é ele mesmo quem vai, por assim dizer, tudo reinventar, reexperimentar. Desenvolvimento de todas as faculdades intelectuais, sensíveis, sensoriais; reconhecimento de um razão moral, de princípios práticos racionais... estão ainda no coração do projeto educativo de Rousseau.

Condorcet

Este *philosophe* escreveu, em 1791-1792, suas *Cinco Memórias sobre a instrução pública* (portanto, após Rousseau. Porém, ele foi o grande inspirador das obras de Jules Ferry – 1832-1893, ministro da instrução pública, responsável por tornar a escola francesa laica, gratuita e republicana, e que criou os primeiros liceus e colégios além de tornar o ensino primário gratuito e obrigatório na França – e da educação pública do século XIX na França). Para Condorcet, o projeto de uma instrução pública é fundamentalmente político; a República da liberdade e da igualdade tendo sido instaurada (22 de setembro de 1792, proclamação da República pela Convenção), trata-se agora de produzir os sujeitos capazes de serem cidadãos ativos e, portanto, coautores dessa mesma república. Fórmula célebre que abre o Relatório de Condorcet sobre a instrução pública (Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública apresentados à Assembleia legislativa em nome do Comité de instrução pública em 20 e 21 de abril de 1792): trata-se de "estabelecer uma igualdade de fato entre os cidadãos e tornar real a igualdade política reconhecida pela lei"[18]; portanto, a instrução pública tem por função tornar real a igualdade política reconhecida pela lei: a pedagogia é, consequentemente, o efeito da exigência da Revolução. A Constituição não é suficiente, é preciso uma instrução pública. Mesmo se Condorcet

[18] CONDORCET. Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública, apresentados à Assembléia Nacional em nome do Comitê de Instrução Pública em 20 e 21 de abril de 1792. In: *Escritos sobre a instrução pública*. Tradução Maria Auxiliadora Cavazotti e Lígia Regina Klein. Campinas/ São Paulo: Autores Associados, 2010. (Coleção "Clássicos da Educação"). p. 22.

reconhecesse que poderia ter aí vários graus de instrução, a primeira instrução é suficiente para "tornar a razão popular". Segundo aspecto importante: Condorcet concebe imediatamente que a educação emancipadora é uma libertação das "tutelas" e das dependências (termos que se reencontra nesses textos): Primeira memória:

> É impossível que uma instrução, mesmo quando igual para todos, não aumente a superioridade daqueles a quem a natureza favoreceu com uma organização mais feliz. Mas, para a manutenção da igualdade de direitos, basta que esta superioridade não traga uma dependência real, e que cada um seja suficientemente instruído para exercer por si mesmo, e sem se submeter cegamente à razão de outro, aqueles direitos cujo gozo é é garantido pela lei. Desse modo, a superioridade de alguns homens, longe de ser um mal para aqueles que não receberam as mesmas vantagens, contribuirá para o bem de todos, e os talentos, bem como as luzes, tornar-se-ão patrimônio comum da sociedade.[19]

Kant

Vou primeiro me permitir citar o famoso texto de Kant intitulado *Qu'est ce que les lumières?*

> Esclarecimento [*Aufklärung*] significa a saída do homem de sua menoridade, da qual o culpado é ele próprio. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu próprio entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a sua causa não estiver na ausência de entendimento, mas na ausência de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude*! Tem a ousadia de fazer uso de teu próprio entendimento – tal é o lema do Esclarecimento [*Aufklärung*]. A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha (*naturaliter maiorennes*), continuem, não obstante, de bom grado menores durante toda a vida. São também as causas que explicam porque é tão fácil que os outros se constituam seus tutores. É tão cômodo ser menor. Se eu tenho um livro que faz as vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que decide por mim a respeito de minha dieta, etc., então não preciso esforçar-me eu mesmo. Não

[19] CONDORCET. *Cinco memórias sobre a instrução pública*. Tradução Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora UNESP, 2008. p. 18.

> tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar; outros hão de se encarregar em meu lugar dos negócios desagradáveis. [...] É difícil, portanto, para um homem em particular desvencilhar-se da minoridade que para ele se tornou quase uma natureza. Chegou mesmo a criar amor por ela, por ora sendo de fato incapaz de utilizar o seu próprio entendimento, porque jamais o permitiram tentar assim proceder. Preceitos e fórmulas, estes instrumentos mecânicos do uso racional, ou antes do abuso dos seus dons naturais, são os grilhões de uma perpétua menoridade. Quem dele se livrasse só seria capaz de dar um salto inseguro, ainda que sobre o mais estreito fosso, pelo fato de não estar habituado a esse movimento livre. Por isso são bem poucos aqueles que conseguiram, pela transformação do próprio espírito, emergir da menoridade e empreender uma marcha segura. Mas que um público se esclareça [*aufkläre*] a si mesmo é perfeitamente possível; mais do que isso, se lhe for dada a liberdade, é quase inevitável. Pois sempre se hão de encontrar alguns indivíduos capazes de pensamento próprio, até entre os tutores estabelecidos da grande massa, que, após terem sacudido de si mesmos o jugo da menoridade, espalharão à sua volta um espírito de uma avaliação racional do próprio valor e da vocação de cada homem em pensar por conta própria. [...] Para esse esclarecimento [*Aufklärung*], porém, nada mais se exige senão *liberdade*. E a mais inofensiva dentre tudo o que se possa chamar *liberdade*, a saber: a de fazer um uso público de sua razão em todos os assuntos.[20]

Rapidamente, para Kant, a emancipação é concebida como o próprio projeto das Luzes, como sua definição – aprender a pensar por si mesmo sem a condução de outro. E eu lembro que, quando Kant dá exemplos na primeira parte do opúsculo, ele vai designar situações de facilidade, isto é: situações nas quais o próprio sujeito encontra um real conforto em colocar-se a si mesmo sob tutela!

> Se eu tenho um livro que faz as vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que decide por mim a respeito de minha dieta, etc., então não preciso esforçar-me eu mesmo [um livro, um padre, um médico...].[21]

---

[20] KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: "Que é Esclarecimento" ("Aufklärung"). In: *Fundamentação da Metafísica dos Costumes e Outros Escritos*. Tradução Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martins Claret, 2008. (Coleção "A obra-prima de cada autor"). p. 115-117.

[21] *Id. Ibid.*, p. 115-116.

Foucault a assinala em sua introdução, conhece-se aqui as três grandes críticas que constituem a obra mesma de Kant: o entendimento e a razão pura, a consciência moral e a razão prática, há o julgamento e, finalmente, a emancipação nisso consiste em bem implementar todas as faculdades, e notadamente essas três faculdades cardiais que cada um deve desenvolver. O que é muito interessante, é que Kant insiste sobre o fato de que a emancipação, para se efetivar, deve ser um processo coletivo. É muito interessante porque ele diz que não são dos próprios indivíduos que se pode esperar a emancipação. Por quê? Em razão da profunda ascendência de todas as tutelas. Essas tutelas, ou a autoridade dos outros, uma vez interiorizadas, tornam-se como uma espécie de segunda natureza e, também, claro, em razão da preguiça que está em cada um de nós, da falta de audácia e de resolução, e da ligação, finalmente, ao estado de menoridade. Portanto, Kant diz que não é necessário esperar dos indivíduos que se emancipem; ao contrário, o processo de emancipação das Luzes está no trabalho coletivo e, notadamente, no famoso uso público da razão. Uso público da razão, isso quer dizer: a emancipação é um processo coletivo. Kant não pensa de forma alguma, aqui, na escola, ele fala da autoeducação do público por ele mesmo. Que cada um se enderece ao público e que cada um leia e responda; enfim, o que é interessante e muito radical é o fato de que cada um deve poder discutir livremente sobre tudo, na medida em que é faz um livre uso da razão; Kant diz, por exemplo, que os padres devem poder, livremente, colocar em questão todos os conteúdos da religião dos quais são, por outro lado, oficiantes devotos – que eles devem continuar a ser –, idem para os oficiais militares – continuando perfeitamente a guerrear –, etc.... (ver recentemente as declarações de alguns generais do exército americano sobre seu engajamento no Afeganistão).

3.3. O que resta do projeto das Luzes hoje? Quais são, eventualmente, seus limites?

Meu segundo ponto vai apresentar a seguinte hipótese de trabalho: acaso não se pode pensar que um dos aspectos e um dos fatores decisivos da crise da escola hoje, e não somente da escola, mas também de todas as instituições educativas tradicionais, resulta de que a escola não é mais percebida como emancipadora, nem mesmo, talvez, como dotada de um mínimo de potencial emancipador? Numa primeira parte, tentarei examinar as causas desse enfraquecimento ou desse esquecimento do projeto emancipador inicial. Numa segunda, avançarei a uma transposição e a uma reviravolta de perspectiva que conduzirá, sem dúvida de maneira inesperada, a um questionamento dos programas e das perspectivas de emancipação tais quais se acham tanto no trabalho em nossa escola republicana quanto na ou nas filosofias das Luzes nelas mesmas.

A ideia é, portanto, determinar em qual rota estamos engajados hoje para tentar compreender em que o projeto emancipador perdeu, ou está em vias de perder, seu lugar, sua pertinência, seu sentido na época em que vivemos.

Essa relativa perda de sentido, ou esse esquecimento, ou esse enfraquecimento do projeto emancipador da escola, dever-se-ia ou ao fato de que a escola teria, efetivamente, renunciado ao empreendimento e ao objetivo de emancipação para, finalmente, substituir-lhe pelas finalidades que não seriam mais do que funcionais e técnicas – por exemplo, proceder eficazmente a transferência dos saberes e das habilidades, ou proceder à transferência e à instituição dos valores coletivos, ou proceder a operações de avaliação, de seleção, de orientação e de acolhimento dos indivíduos –; ou, então, a escola permaneceria ainda hoje animada por esse objetivo de emancipação. Simplesmente, esse objetivo estaria em afastamento e em ruptura com os alunos e mesmo com a sociedade inteira, para quem essa perspectiva de emancipação teria se tornado algo que não tem atualidade, nem sentido e não suscita mais do que perplexidade, incompreensão e desafeto.

Consequentemente, a questão é: a finalidade emancipadora está ainda no trabalho da nossa escola dita "republicana"? Minha resposta será sim. Primeiramente, parece-me que essa representação da educação como emancipação está significativamente presente para muitos professores; não é simplesmente um acessório; eu creio que essa representação ocupa ainda um lugar considerável nas motivações daqueles que ensinam hoje. Daí a forma, muito política, que toma sua defesa da educação como luta e como combate para promover algo. Em seguida, parece-me que o que faz ainda a escola hoje exalta propriamente um projeto emancipatório. Citarei três exemplos: a) a preocupação, de forma alguma acessória, de que os alunos produzam efetivamente conhecimentos, que a *aquisição* se faça por uma *produção* efetiva, e não pela aquisição de conhecimentos de segunda mão, de uma cultura informativa dos saberes (dimensão frequentemente recolocada em questão hoje). Favorecer, antes, a qualidade do que a quantidade, isso tem a ver com o processo de emancipação; b) a amplitude enciclopédica dos saberes na escola permanece, ainda assim, na ordem do dia; aprende-se ainda a fazer a travessia de todos os saberes, de todas as ciências, o que era, eu lembro, o objeto da *Encyclopédie*; não se trata apenas de encher cabeças, mas de dar a volta ao mundo, a volta dos mundos aos quais esses saberes e essas habilidades dão acesso; c) laicidade e neutralidade, ponto importante: a laicidade pode ser pensada como um peça do dispositivo emancipador. Por quê? O professor, sabe-se disso, não deve expor suas próprias opiniões, por medo que as crianças permaneçam sob sua tutela... encontra-se exatamente aí uma espécie de laicidade que reenvia diretamente à ideia de emancipação, no sentido kantiano de pensar por si mesmo; de outra parte, o professor deverá respeitar todas as opiniões, convicções que podem advir; enfim, e sobretudo, este é o ponto do qual é preciso jamais esquecer: a contrapartida dessa neutralidade exigida é que nenhuma questão pode ser excluída do debate; dito de outra maneira, a laicidade, entendida como neutralidade, não deve censurar nenhum assunto, não há assunto *a priori* fora do

campo da discussão racional, nenhum assunto "tabu", como se diz, tal como a criação do mundo (querela do criacionismo nos Estados Unidos), o estatuto da mulher, as religiões e outros. Ao contrário, a escola republicana prevê que uma questão não deve ser excluída *a priori* do questionamento filosófico e científico. O ar do tempo (o politicamente correto) poderia nos exigir não abordar assuntos que incomodam, mas se a escola renunciasse a esses assuntos, então o projeto emancipador seria profundamente recolocado em causa e eu creio que convém ser resoluto sobre esse tema, a saber: que nenhuma questão deve ser excluída do questionamento pedagógico.

Gostaria agora de inverter a perspectiva inicial. Essa inversão me conduzirá a uma recolocação em questão dos programas e das finalidades da emancipação tais quais se encontram no trabalho tanto na escola republicana quanto na ou nas filosofias das Luzes nelas mesmas. O ponto central que será então invocado nessa reviravolta ou nessa inversão será a significação da liberdade na qual está presumida dar acesso à emancipação. A ideia aqui é que nem a escola, nem a filosofia das Luzes concebeu uma liberdade, tanto sobre o plano individual quanto coletivo, que não seja acompanhada imediatamente de uma nova atribuição coercitiva e, por conseguinte, de uma certa forma de sujeição reconhecida e assumida como algo necessário, estruturante, essencial e indispensável. Mas essa recolocação em questão e essa nova compreensão do sentido de emancipação e do horizonte mesmo das Luzes abre, então, o caminho a uma nova pista, também talvez inesperado, para interpretar a crise que ocorre hoje na escola. Com efeito, a crise não viria nessa perspectiva, de que a escola cessou de ser percebida como emancipadora, mas, ao contrário, de que ela continua a trabalhar para uma emancipação que é compreendida, claramente ou confusamente, pelos alunos como atribuição coercitiva e sujeição.

Mas essa perspectiva traz, enfim, uma última questão, que é difícil e necessário afrontar: pode-se, sim ou não, conceber um programa de emancipação que instaure ou vise uma outra forma e um outro regime de liberdade no qual não seja mais necessário a atribuição coercitiva e a sujeição? Da minha parte, eu responderia que um tal programa de emancipação é possível e que sua implementação configuraria uma escola muito diferente daquela que nós conhecemos hoje.

O que seria então esta reviravolta que eu evoquei no início? Do que seria feita a colocação em questão? Parece-me que é preciso interrogar o que a filosofia das Luzes e a escola republicana, elas mesmas, não explicitaram bastante, talvez, a saber: a liberdade, ou mais precisamente, a relação particular que instaura a dialética da emancipação e da liberdade. Se se admite que uma certa liberdade é produzida pela emancipação, por um processo de emancipação, qual é sua natureza? O que pode valer uma liberdade de qualquer tipo produzida, "programada" pelos sujeitos? Se eu quisesse resumir em poucas palavras, diria que há um verdadeiro problema na configuração da filosofia das Luzes como no projeto da escola emancipadora no final do processo, isto é: com o reconhecimento dos princípios racionais, permitindo agir e conduzir sua vida. Minha hipótese é que, se se toma os textos,

para tentar compreender finalmente como a escola concebe a liberdade (atenção: eu disse liberdade e não libertação, mas a liberdade que é produzida ou que é visada), eu diria que a liberdade é sempre a autonomia e a responsabilidade. Daí a tríade que não se cessa de reencontrar: liberdade, responsabilidade e autonomia, e as três sempre funcionam juntos. Essa interrogação é o signo de que a liberdade é concebida na educação nacional, mas talvez também bastante, profundamente, em toda a filosofia das Luzes, mesmo a não kantiana, como autonomia no sentido kantiano. Isso significa que a liberdade, sua figura fundamental, é a autonomia kantiana; isso quer dizer, efetivamente, autodoação das regras que vão permitir ao sujeito conduzir sua vida; portanto, um sujeito que age por si mesmo e que regra ele mesmo sua vida. Mas, esse sujeito é também um sujeito que descobre que o princípio prático é um princípio imperativo, incondicional, de forma legal, mas de forma *prescritiva* e *incômoda*. Esse ponto é fundamental porque eu penso que, apesar do fato da filosofia das Luzes e da escola republicana terem pensado realmente a emancipação, para dizer diretamente, elas permaneceram com uma concepção da liberdade na qual os sujeitos são, finalmente, livres, mestres de suas vidas, porém na qual se reencontram sujeitados novamente a uma figura de transcendência que é a lei, a figura kantiana fundamental da lei. Condorcet manifesta bem isso: discute-se sobre tudo, avalia-se tudo, mas retorna-se, ao final, aos princípios morais eternos que podem se ensinados como tais. A sujeição está na designação de uma verdade ou de uma destinação da humanidade que deve desenvolver indefinitivamente um conhecimento da verdade. Em Kant, pensar que a liberdade, o cume da existência humana, é a experiência moral como experiência da lei e do imperativo categórico, é uma decisão filosófica absolutamente maior, mas também absolutamente arbitrária, independente do que se diga, violenta. Kant faz da experiência do *dever* a experiência última constituinte, para a prática e existência, e isso é uma decisão fundamental.

Terminaria, dizendo o seguinte: acaso a crise da escola hoje não viria pelo fato dos alunos conceberem que a escola continua a querer sujeitar e voltar a sujeitar mesmo na modalidade das Luzes e da emancipação? Não haveria um problema no fato de que, ao horizonte da existência, exista sempre a prescrição dos deveres (de resto, diz-se da escola, na França, mesmo que essa característica pareça anedótica, que é o lugar de "fazer seus deveres") e a forma essencial do reconhecimento dos deveres? Nesse caso, não é fortuito que as pedagogias diretivas continuem a ser efetivas na escola republicana. Seria preciso aqui comparar o modelo francês "republicano" com outras experiências, outras formas de escola ou de educação emancipadoras, por exemplo, nos países nórdicos, os países escandinavos, ondes as coisas são bem diferentes...

Na França, observam-se a manutenção da Cultura (com o "C" maiúsculo), do Saber (com "S" maiúsculo) e da Verdade (com "V" maiúsculo), todas essas figuras de transcendência que são constantemente produzidas e reproduzidas na escola e que são, também, figuras que sujeitam.

A crise da escola não estaria ligada à tomada de consciência, pelos alunos, dessa configuração e, também, de uma demanda de outra coisa? De quê? A questão seria, talvez: não é possível emancipar sem sujeitar novamente? Isso seria possível de duas maneiras; a primeira seria crer com Rousseau, em todo caso, segundo uma perspectiva que surgiu com Rousseau, que o homem é modelado profundamente por seu meio e sua história, e tão profundamente modelado por eles que lhe é suficiente que seja colocado em boas condições (de relações afetivas, sociais e etc...) para que ele se desenvolva harmoniosamente e faça também sua felicidade individual e coletiva; a segunda maneira, a crítica nietzschena e a psicanálise – ou as psicanálises – permitiram pensar que as sujeições são talvez geradoras de todo esse ressentimento, de todo esse ódio que as crianças e os adolescentes nutrem, às vezes (frequentemente), face à escola, que arrastam exações ou violências consideradas como o fundo mau da natureza humana que necessitaria, precisamente, da atribuição coercitiva e sujeição. Nesse caso, ao invés de sempre coagir e sujeitar novamente, não haveria um incrível desafio – e que aparece em Rousseau – em liberar sem sujeitar? Como? Eis toda a questão para a qual eu não tenho resposta. Mas seria preciso convocar toda a diversidade das experiências possíveis e mesmo já realizadas, seguramente aqui no Brasil, em todos os lugares, notadamente as educações "alternativas", segundo a expressão usual.

Se houve sujeição, historicamente, – e eu digo isso para que não se pense que me coloco numa perspectiva puramente inspirada por Michel Foucault – não foi por uma preocupação de dominação: pois foram as elites que mais a suportaram, vinculadas à educação e à transmissão do saber. Não é um projeto de dominação que se efetiva aqui, mas, ao contrário, um projeto de "proteção" do homem. Seria necessário, portanto, de qualquer maneira, proteger-se contra a sujeição que tem por finalidade a proteção. Dito de outra maneira, e eu terminarei por essa forma voluntariamente lacônica, seria necessário imaginar uma contra emancipação, isto é, uma emancipação que não seja "à marcha forçada". Essa seria toda a dificuldade do projeto emancipador moderno.

EDUCATION AND EMANCIPATION IN THE HORIZON OF ILLUMINISM

Editor's note: This Stéphane Pujol's essay translated in this *Cadernos de Ética e Filosofia Política* volume is a critical and historical reflection on the named "crisis of education". To understand the roots of this issue, the author investigates the Modern bases of the relation of education with emancipation in times of Enlightenment. The paper presents two movements: (a) an inquiry on Illuminist principles of Modern education by the pedagogical trends of their proposals as well as their newness, to know: the emancipatory meaning of Modern project is no more structured by the apprehension of a general culture, but in sense of developing the people as a citizen in equal terms and the criticism against all authoritarian tutelage in defense of autonomy. Then, transformation in spite of *bildung*; (b) from this genesis of Modern education, Pujol returns to the debate on crisis of education and questions: to what extent the

Illuminist project of emancipation does not causes new forms of subjection, which avoids the physical authority but sustains a new authority of the laws? To what extent the crisis of education contains a critical perspective against this Illuminist heritage, expressed by the perspective of many young people, who conceives school as an institution of tutelage? Could we reverse the Illuminist emancipatory project, constituting a "counter-emancipation" independent of all models of authority and tutelage?
Keywords: crisis of education – emancipation – Enlightenment – authority - tutelage

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, Hanna. Que é autoridade. In: *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

CONDILLAC. Grammaire. Discours préliminaire. In: *Oeuvres completes*. 1821. Tome VI.

CONDORCET. *Cinco memórias sobre a instrução pública*. Tradução Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

CONDORCET. Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública, apresentados à Assembléia Nacional em nome do Comitê de Instrução Pública em 20 e 21 de abril de 1792. In: *Escritos sobre a instrução pública*. Tradução Maria Auxiliadora Cavazotti e Lígia Regina Klein. Campinas/ São Paulo: Autores Associados, 2010. (Coleção "Clássicos da Educação").

DIDEROT, Denis. Lettre à La Comtesse de Fourbach, 1772. In: *Diderot. Oeuvres*. Correspondance. Paris: Robert Laffont, 1997. (Collection Bouquins). Tome V.

DIDEROT, Denis. *Oeuvres Complètes*. Éd. J. Assézat; M. Tourneux. Paris: Garnier Frères, Libraires-Éditeurs, 1875. Tome III.

DIDEROT, Denis. Plano de uma Universidade ou de uma Educação Pública em todas as Ciências. In: *Obras I: Filosofia e Política*. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2000. (Coleção "Textos").

DU MARSAIS. Éducation. In: D'ALEMBERT, Jean le Rond. DIDEROT, Denis. *Encyclopédie*. Édition en CD-ROM. Paris, Redon, 2002/2003.

HELVÉTIUS, Claude Adrien. De l'homme, de ses facultés intellectuelles et de son education. In: *Oeuvre*. section X chap. X. Ed. de 1795. Tome. XII.

HELVÉTIUS, Claude Adrien. Discours III. In*: De l'esprit*. Ed. de Londres: 1776. Tome I.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: "Que é Esclarecimento" ("Aufklärung"). In: *Fundamentação da Metafísica dos Costumes e Outros Escritos*. Tradução Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martins Claret, 2008. (Coleção "A obra-prima de cada autor").

MIRABEAU. Préface. *Sur Moses Mendelssohn, sur la réforme politique des Juifs*. Londres, 1787.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. Tradução Roberto Leal Ferreira. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção "Paidéia").