

DIREITOS DO HOMEM E INSTRUÇÃO PÚBLICA SEGUNDO CONDORCET

SILVA, Sidney Reinaldo - UTP
Sidney.silva@utp.br

Área temática: Educação: História e Políticas

Resumo

Condorcet (1743-1794) é um autor ligado à história da instrução pública e da formação do cidadão republicano. O presente texto analisa a relação entre direitos do homem e instrução pública em sua obra. A partir de uma análise do significado dos direitos humanos para o autor, é apresentada sua idéia de instrução pública como uma forma de articular o epistêmico, o jurídico e o pedagógico. Mostra-se o processo de decisão sobre o que se chama de currículo escolar, indicando que se trata de uma arte de equilibrar o saber universal, tal como ele encontra-se elaborado num dado momento, e o saber elementar, processo do qual depende o direito à formação humana. Aponta-se que, para Condorcet, o universalismo é um princípio antagônico ao relativismo, sendo a escola um lugar de rupturas e não de complementaridade entre os dois. O relativismo não poderia estar na base do programa escolar público, pois, caso isso acontecesse, estar-se-ia abrindo a possibilidade para se impor a todos o que é específico de alguns. O universal diz respeito ao epistêmico, sinônimo de verdade em oposição ao erro, à superstição e ao preconceito. Cabe a instrução sobrepujar a singularidade elevando o indivíduo ao universal. Contudo, para autor, o programa escolar, antes de ser um edifício com base firme em elementos universais irrevogáveis, apresenta-se mais como um quadro móvel, cujos elementos são instáveis e sujeitos a ajustes constantes, ponto em que não se difere da Declaração de direitos do homem e da constituição nacional. Mas como definir o que deve ser ensinado e a forma como deve ser ensinado de modo que a educação não se transforme num processo autoritário, despótico, ou seja, se distancie da garantia dos direitos do homem? Para analisar esta questão, discuto a concepção de direitos do homem de Condorcet e sua correlação com a instrução pública.

Palavras-chave: Direitos do homem; Instrução pública; Condorcet.

Introdução

Para o pensamento pós-moderno, a violência está ligada a noção de soberania. A idéia de um bem soberano, de um valor absoluto, cujo acatamento seria necessário por todos, fundamenta as críticas aos projetos ou utopias sociais. A este respeito diz Atlan (1991, p. 134) que a “verdade – a sua procura, a sua descoberta e a sua defesa – serve de fundamento à legitimidade, simultaneamente política e educativa.” O que estaria na base de muitos sistemas totalitários. Isso é importante para se compreender a lógica da soberania, pois a forma como se faz aceitar esta ou aquela origem para a verdade

constitui boa parte do poder. Para muitos estudiosos da educação e, em especial do currículo, é estranha, na atualidade, a afirmação de Forquin (2000) a respeito do que seriam os “saberes públicos”, legitimamente consagrados como sendo o que se deveria ensinar na escola. Tais saberes poderiam ser considerados como tendo um valor independente das circunstâncias, dos interesses particulares e singularidades pessoais devido ao seu “alto nível de generalidade” e sua acessibilidade “a todos”. Forquin, com isso, estaria ainda preso ao ideário iluminista. Contudo, quando o autor retoma a “cultura”, cuja diversidade exigiria o reconhecimento do relativismo, como aspecto complementar da ciência, ele se distancia do ideário iluminista de instrução pública, sobretudo aquele ligado ao projeto de Condorcet. Para este autor, não se trata de opor o conhecimento universal, entendido, sobretudo, como legitimamente extensivo a todos, ao saber particular ou local, mas de, além de submeter este a um exame crítico e distanciado, correlacionar o saber universal, compreendido como os últimos resultado dos progressos do espírito humano, com o saber elementar, definido como chave para os saberes posteriores e para a autonomia dos indivíduos e da coletividade.

Para Condorcet, o universalismo é um princípio antagônico ao relativismo, sendo a escola um lugar de rupturas e não de complementaridade entre os dois. O relativismo não pode estar na base do programa escolar público, pois, caso isso acontecesse, estar-se-ia abrindo a possibilidade para se impor a todos o que é específico de alguns. O universal diz respeito ao epistêmico, sinônimo de verdade em oposição ao erro, à superstição e ao preconceito. Universal diz respeito ao espírito humano, ao genérico e não ao indivíduo e a grupos específicos. Cabe a instrução sobrepujar a singularidade elevando o indivíduo ao universal. Contudo, para Condorcet, o programa escolar, antes de ser um edifício com base firme em elementos universais irrevogáveis, apresenta-se mais como um quadro móvel, cujos elementos são instáveis e sujeitos a ajustes constantes, ponto em que não se difere da Declaração de direitos do homem e da constituição nacional. Embora o autor proponha uma língua universal, considerada como fundamental para a ciência e a pedagogia, o que marca o universal é a perfectibilidade e não a perfeição, o que constitui a historicidade do gênero humano, sua abertura ao progresso e seus riscos de decadência.

Na perspectiva jurídica, a instrução pública é uma forma de garantir o direito de ser humano, no sentido de se estar à altura da humanidade, tal qual o “quadro” histórico de seus progressos se configuraria numa dada época. O que se ensina na escola e depois dela, dado pela obrigação pública de instruir constantemente o povo, torna-se legítimo

quando atende às exigências dos progressos do espírito humano. Este espírito é mostrado como um conjunto de faculdades (sensibilidade, capacidade emitir juízos - discernir o verdadeiro e falso- e de adquirir idéias morais) em constante aperfeiçoamento, que seria observável como um “fato” comum a todos os indivíduos da espécie. Quando se considera o desenvolvimento de tais faculdades abarcando a massa dos indivíduos, seguindo-o de geração em geração, ter-se-ia o que Condorcet denominou de “quadro dos progressos do espírito humano”, do qual ele esboçou um histórico. Frente a isso, ele propôs um programa de instrução pública, no sentido de acelerar e resguardar a perfectibilidade e os progressos do gênero humano.

Mas como definir o que deve ser ensinado e a forma como deve ser ensinado de modo que a educação não se transforme num processo autoritário, despótico, ou seja, se distancie da garantia dos direitos do homem? Para analisar esta questão, discuto a concepção de direitos do homem de Condorcet e sua correlação com a instrução pública.

Direitos do homem e instrução pública

Em Condorcet há uma estreita relação entre os direitos - as leis e as instituições sociais- e o conhecimento racional, isto é, a filosofia, as ciências e as artes ou o que chamamos técnicas. Pode se dizer que um domínio pressupõe o outro, que os avanços num campo levam a progressos no outro. Não haveria então uma ruptura entre ética - direitos do homem - e razão instrumental. A instrução pública está na base dos dois domínios como uma forma de articulação do epistêmico com o jurídico, possibilitando a conciliação entre competência, dada pelo domínio de conhecimentos, e a igualdade, dada pela garantia dos direitos do homem. Assim, se configura uma correlação entre os direitos humanos e o progresso científico. Trata-se de uma complementaridade que não foi geralmente aceita no fim do século XVIII, sobretudo, pelos discípulos de Rousseau, em especial os jacobinos. Para estes, os progressos científicos não concorriam para a promoção dos direitos do homem (AHRWEILER, 2006, p. 7).

Condorcet reafirmou que o progresso científico acarretaria o progresso do espírito humano, a perfectibilidade coletiva, isto é, a possibilidade de uma política, ao mesmo tempo, racional e democrática, como base para a garantia dos direitos do homem. Para ele, a Declaração de direitos se configura numa salvaguarda dos princípios liberais, sendo uma articulação entre segurança e liberdade da pessoa, segurança e

liberdade da propriedade e igualdade natural. Assim, ele articula elementos para se conceber a emancipação humana como correlata do projeto liberal. Em tal projeto, a instrução pública desempenha um papel central.

Conforme Condorcet, ainda que os direitos sejam os mesmos para todos, os homens nascem desiguais em relação às condições de vida e talentos. Somente a instrução pública pode conciliar a igualdade e competência. A desigualdade natural de talentos seria aceitável, desde que não fosse desenvolvida de modo a permitir que alguns dominassem os demais. Quando as instituições sociais não corrigem esse tipo de situação, a injustiça se instauraria. Iníqua seria a desigualdade promovida pelas instituições, a que acarreta para um ou alguns vantagens e privilégios dos quais outros são privados (1968, t. IX, p. 206). Segundo Ahrweiler (2006), isso estaria em contraposição com a tese de que os homens nascem livres e iguais em direitos, conforme o atesta o artigo primeiro da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1798. Condorcet entenderia que os homens encontram-se, desde o início de suas vidas, como desiguais em competências e talentos. Entretanto, isso não tornaria incompatível a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão com os progressos científicos, desde que o canal privilegiado da instrução pública estivesse aberto a todos. Esta formaria competências e talentos a serviço da liberdade, da igualdade e da fraternidade (AHRWEILER, 2006, p. 8).

Contudo, para Condorcet os direitos naturais, as verdades das ciências e a constituição são “quadros” provisórias do verdadeiro. Isso reflete mesmo na forma como ele concebeu o direito ao voto e à propriedade. Em relação ao primeiro, ele foi compreendendo, conforme às manifestações populares, a necessidade de se expandi-lo. Em relação ao segundo, a princípio, o autor o concebeu como absoluto. Contudo, ele foi sendo relativizado, na medida em que a concentração de riqueza passou a ser concebida como não podendo ser ilimitada. Esses limites devem ser impostos quando o direito de propriedade torna-se um atentado contra o direito anterior de um outro ou contra a segurança, enfim, nos casos em que cessa de ser um direito e passa a ser uma usurpação e violência.

Mas os limites à propriedade encontram-se no interior do marco liberal. Em relação ao direito de propriedade, no texto *Idées sur le despotisme*, o autor chegou a admitir que a desigualdade de propriedade decorre de um direito natural e não institucional: “ela é uma seqüência necessária do direito de propriedade, já que este direito compreende o livre uso da propriedade, compreendendo por conseguinte a

liberdade de acumular indefinidamente” (1968, IX, p. 166). Suas crenças liberais condenaram a desigualdade quando decorrente das leis positivas, tais como as correlacionadas aos códigos medievais, como, por exemplo, aquelas que garantiriam aos primogênitos uma porção maior da herança. Afirma ainda que o direito de propriedade é um correlato do direito à cidadania, desde que se impedisse que este último se dividisse de modo desigual entre diferentes tipos de proprietários (p. 167), definindo diferentes e hierarquizados mecanismos de participação política, quando então se teria algo “contrário à natureza das coisas”.

A forma de combater a desigualdade proposta por Condorcet é liberal. Exigia o fim dos privilégios públicos que permitiam a concentração de riqueza “de forma contrária ao direito natural” e a expansão da instrução pública. Ele apontava que a sorte dos pobres poderia ser melhorada com a supressão dos entraves econômicos, com maior liberdade de negócios. Exaltou-se, sobretudo, a propriedade individual. Entretanto, para ele, caberia ao poder público criar um sistema de previdência social, sem, contudo, monopolizar essa prática, cabendo-lhe também incentivar a iniciativa privada nesse setor. Propôs também a democratização do acesso ao crédito, chamando a atenção para a necessidade de tornar o progresso da indústria e a atividade do comércio cada vez mais “independente da existência de grandes capitalistas” (CONDORCET, 1988, p. 274).

Mas é, sobretudo, a partir da instrução pública que Condorcet vislumbra a possibilidade de se combater de forma efetiva a desigualdade social. É a partir dela que se poderia combater o “grande intervalo entre os direitos que a lei reconhece como inerente à cidadania e os direitos dos quais os cidadãos tem um gozo real” (1988, p. 271). O direito à instrução torna-se uma forma de justificar o direito à propriedade, na medida em que a desigualdade social refere-se, sobretudo, aquele e não este, fato que se agrava quando as leis criam privilégios e entram a liberdade econômica. Contudo a definição dos direitos do homem é sempre uma atividade problemática, devendo permanecer um processo em aberto.

Ainda no texto *Idées sur le despotisme*, afirmou-se também que nenhuma declaração de direitos é completa e definitiva. Isso ficou mais esclarecido no *Avertissement*, texto que antecede a Declaração dos Direitos escrita por Condorcet, onde se tem que uma carta dos direitos é ajustável e deve ser fruto de debate e de uma longa seqüência de correções, fluxo de exames escrupulosos e refletidos. Isso é uma

necessidade inerente à perfectibilidade das leis. Assim, Condorcet evita cair no dogmatismo dos direitos naturais.

Em sua Declaração dos Direitos, Condorcet escreve que qualquer igualdade estabelecida pelo poder legislativo, com o tempo poderá levar a uma desigualdade de fato, seja pelo vício da constituição, seja pelos defeitos nas formas de eleição, seja ainda pela imperfeição da declaração dos direitos. Assim, nenhuma constituição e nem mesmo a Declaração dos Direitos deve ser tomada como “perpétua ou fundamental”, sendo necessário estabelecer uma data para que ambas sejam reexaminadas de modo independente por uma comissão especialmente eleita pelos cidadãos (1968, IX, p. 210). Trata-se, sobretudo, de garantir os direitos naturais, o que pressupõe também uma crítica às declarações que os enunciam e as leis que visam assegurá-los na convivência social.

Frente à universalidade dos direitos naturais, Condorcet admite que a pluralidade social, as diferentes tradições e crenças religiosas e morais não deveriam ser suprimidas ou meramente neutralizadas, nem, muito menos, reconhecidas pelo poder público. Cabe, contudo, à instrução pública possibilitar um distanciamento reflexivo das tradições e à arte social evitar que os preconceitos se cristalizem em leis, isto é, que certos dogmas particulares levassem a uma limitação ou mesmo supressão da liberdade de opinião. Ao reconhecer a cada indivíduo o direito de escolher seu culto, a constituição estaria assegurando também a igualdade entre os cidadãos. A formação da razão e da moral do povo, por meio da instrução pública, exigiria uma recusa por parte do poder público dos princípios particulares das religiões, não permitindo que os ensinamentos religiosos se tornassem doutrinas oficiais. Contudo, cada um teria o direito de frequentar uma igreja, sendo assegura assim a liberdade de culto. Independentemente da opinião dos pais sobre a importância de uma religião, eles poderiam “sem repugnância enviar seus filhos aos estabelecimentos nacionais; e o poder público não teria usurpado o direito de consciência, sobre o pretexto de esclarecer e de conduzir” (1994b, p. 149-50).

A instrução refere-se também a garantia da igualdade de gênero. Para Condorcet a metade do gênero humano foi privada de participar da formação das leis, por não se ter reconhecido o direito de cidadania às mulheres. Trata-se de uma negação fundada no mero hábito e preconceito, pois não se poderia mostrar racionalmente que as mulheres são incapazes de cidadania. Alegar que as mulheres não podem participar da vida cidadã por que se engravidam e passam mal, seria o mesmo que recusar aos portadores de gota o direito de decidir sobre as leis que os governam, alegando que eles sofrem dores

insuportáveis periodicamente. Os mesmos argumentos para se negar o direito de cidadania são usados contra o direito à instrução pública do sexo feminino. Dizem que as mulheres não são conduzidas pelo “o que se chama de razão”. Nada mais falso, afirma o autor:

Diz-se que as mulheres, apesar de muito espírito, de sagacidade e a faculdade de raciocinar tão elevada como as dos mais sutis dialéticos, não seriam nunca conduzidas pelo o que se chama razão. Esta observação é falsa: elas não são conduzidas, é verdade, pela razão dos homens, mas elas o são pela razão delas. (1968, X, p. 124-5)

As mulheres têm razões “diferentes”: seus interesses não são os mesmos, as mesmas coisas não têm para elas a mesma importância que teriam para os homens. Assim elas têm a sua razão de modo que lhes é apropriado: “elas podem, sem renegar à razão, se determinarem por outros princípios e tenderem a fins diferentes” (1968, X, 125). O fato de a razão se manifestar de forma diferente entre as mulheres não a tornaria menos razão. Assim, tem-se negado às mulheres seus direitos naturais por motivos que teriam realidade somente quando elas de fato não gozam de tais direitos. Ao se negar a instrução às mulheres e o direito de participarem na vida pública, estar-se-ia criando uma incompetência que seria usada para justificar a negação dos referidos direitos. Se esta tendência fosse correta, diz o autor, com o tempo, não se poderia admitir como cidadão senão as pessoas que se especializaram em direito público (1968, X, p. 126).

Ao discutir a situação das mulheres, Condorcet parece propor que temos o direito a ser diferentes todas as vezes que a igualdade nos inferioriza, o que ocorre quando se exigisse que as mulheres fizessem uso da razão da mesma forma como os homens tendem a empregá-la. Temos o direito de ser iguais todas as vezes que a diferença nos descaracteriza, ou seja, nos faz perder as qualidades humanas. Isso é uma forma invertida do que propôs Boaventura dos Santos, quando afirma que “temos direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006, p. 462). A aparente simetria destes imperativos aponta para diferenças radicais que marcam a ruptura entre a correlação da ciência moderna com os direitos do homem, tal como pensada por Condorcet e a ciência pós-moderna e transculturalidade jurídica, tal como proposta por Boaventura Santos. Este autor propõe a passagem da igualdade ou da diferença para a igualdade na diferença, conforme retoma Candau (2008) para pensar o nexos entre os direitos humanos, a educação e a interculturalidade. Para Condorcet, os direitos são universais e compreensíveis a todos os seres racionais bem instruídos.

No texto *Sur l'admission des femmes au droit de cite*, tem-se que os direitos do homem decorrem unicamente do fato e da idéia de que “eles são seres sensíveis, susceptíveis de adquirir idéias morais e de raciocinar sobre essas idéias” (1968, X, p. 122). A mulher, como qualquer outro ser humano, tendo as mesmas qualidades, teriam também os mesmos direitos. Ou nenhum indivíduo da espécie humana tem verdadeiros direitos ou todos têm os mesmos direitos. Os que votam contra o direito de outro, qualquer seja sua religião, cor da pele ou sexo, abjurou aos seus próprios direitos também (1968, X, p. 122).

Da mesma forma que Condorcet combateu o sexismo, ele também combateu o preconceito contra os negros e sua escravidão. Perante esta questão, diz o autor que mesmo quando uma opinião for presumida e assumida como a de todos os homens reunidos, isto é, for unânime, o crime continuaria sendo um crime, quando decorresse dela. Ele culpa o colonialismo europeu pelo delito da escravidão. Trata-se de um veneno que os europeus transmitiram, perante o qual de forma cínica, ainda falam de humanidade. (1968, X, p 70).

Não se pode negar que os direitos humanos são universais a ninguém, sem negá-los, ao mesmo tempo, a sim mesmo. Eles são máximas e princípios ditados a todos os homens pela razão. Contudo, é preciso estar instruído para se conhecê-los. Condorcet suspeita do apelo á consciência, tal como o fez Rousseau. Aconselha Condorcet: “escolha, segundo sua consciência, e, mais ainda, segundo suas luzes”. Ele lembra que se “faz segundo a consciência e mesmo por consciência escolhas más tal como se pratica más ações.” Mas drástico, diz, é quando apelam para “meus sentimentos, em coisas que posso decidir com minha razão” (1968, IX, p. 259).

Frente aos conservadores, as idéias de Condorcet também se contrapõem. Ele negou, ao contrário de Burke, que os direitos humanos sejam mero fruto de uma tradição local. Como mostra Bielefeldt (2000, p. 151), para o autor anglo-irlandês, a concepção de direitos dos revolucionários franceses era abstração sem história, sendo que direitos e liberdades não poderiam ser criados com base nos modelos do contrato social, fundamentado na igualdade universal. Os direitos seriam produto de uma herança particular, transmitidos dentro de uma sociedade histórica concreta (p. 151). Condorcet ataca, sobretudo, Montesquieu, em relação a essa tendência conservadora. Coutel (1996) lembra que a república tal como concebida por Condorcet é um processo fundado sobre a razão aplicada a questão do bem público, sendo que “a racionalidade não é a observação e a perfectibilidade não é relatividade” (p. 86). Uma lei jurídica está

sujeita à revisão tal como ocorre com uma lei científica. Para Condorcet, a verdade, a razão, os direitos e a justiça são as mesmas em todos os lugares. Sendo que “uma boa lei deve ser boa para todos os homens, tal como uma proposição verdadeira é verdadeira para todos” (1968, I, p. 378).

Cabe à instrução pública formar cidadãos para que não ocorra a alguém dizer que a lei lhe garante uma inteira igualdade de direitos, mas que lhe recusam os meios de os conhecer. Assim se configuraria a ausência de autonomia. O homem sem instrução não pode dizer que depende ou submete-se apenas da lei, pois sua ignorância o torna dependente de tudo que o envolve, ou seja, dos costumes, dos hábitos, preconceitos e da tutela de alguém. Nesse sentido, seria necessária uma instrução de base e uma outra permanente para que a autonomia não deixe de ser conquistada ou seja perdida.

A instrução futura, da qual o cidadão necessita para se aperfeiçoar como participante nas escolhas públicas, depende das bases formativas iniciais, da racionalidade de seus alicerces (1994b, p. 150). Pressupõe-se a instrução permanente como necessária para a garantia dos direitos. Não se trata apenas de dar uma boa instrução cidadã na infância, como se pudesse definitivamente ensinar tudo o que se tem necessidade de saber ao longo da vida. Forçado a trabalhar para viver, um indivíduo logo perderia essas primeiras lições. Dessa forma há uma estreita correlação entre a instrução pública e os direitos do ser humano: a instrução, para emancipar os seres humanos, deve articular o jurídico, com o epistêmico e o pedagógico.

É impossível ensinar tudo a todos, mas é necessário ensinar a julgar com conhecimento dos princípios do juízo. A isto está ligada a definição do saber elementar (KINTZLER; COUTEL, 1994, 0, 25). Trata-se de uma tarefa que só poderia ser realizada pelos indivíduos mais sábios de uma sociedade. Para Condorcet (1994b, p. 187), quem definiria o que chamamos de currículo, os agenciadores do progresso humano, em última instância, seria a Sociedade Nacional de Ciências e Artes. A ela caberia vigiar e dirigir a instrução geral, bem como contribuir para o aperfeiçoamento e a elementarização do ensino.

Considerações finais

Condorcet diferencia a instrução da educação no sentido de articular direitos do homem, o avanço da do conhecimento científico e as formas de ensinar. A educação é o lugar da diferença sendo um saber ligado às famílias e às tradições locais. Quando tais saberes são transmitidos como base para formação pública dos cidadãos ter-se-ia o

despotismo ou a imposição arbitrária de doutrinas ou saberes não justificáveis publicamente. A instrução “deve ser universal” no sentido de poder ser estendida a todos os cidadãos sem se caracterizar como uma impostura ou como uma interferência despótica contra autonomia dos indivíduos. Ela só se justifica na medida em que promove tal autonomia.

Visando amenizar os efeitos mistificadores ou doutrinários da educação, transfigurada em formação da identidade nacional, Condorcet propõe que cabe à instrução pública formar não só a moral, mas também a razão de um povo tendo como eixo a perfectibilidade do espírito humano, apresentada como base universal para tudo o que fosse ensinado na escola e nas demais instâncias públicas formativas. A razão seria uma faculdade de análise fundamental para se combater tanto o fanatismo religioso como patriótico.

É importante destacar a diferença entre educação e instrução pública na obra de Condorcet. A educação deveria restar apenas na esfera privada, sendo portanto objeto de escolha das famílias, que poderiam proporcionar a seus filhos o ensino que fosse compatível com suas visões de mundo e seus valores religiosos e políticos. Mas a instrução seria um direito que a sociedade deve garantir a cada um de seus membros. Trata-se, no caso da instrução, de difundir os saberes e “dar a cada um as armas intelectuais que ele for capaz de portar” (Kintzler, 1984, p. 241). Somente a capacidade de raciocinar permite conquistar e manter a autonomia, isto é, escapar da servidão, da tirania e toda dependência humilhante. À instrução todos têm direito, caso contrário não se poderia falar em igualdade, pois, sem uma formação comum, as pessoas estariam “combatendo” com armas desiguais, o que caracterizaria uma situação de opressão. O comum a ser ensinado torna-se a chave para a formação da autonomia.

Em relação ao conteúdo, Condorcet propõe um mínimo a ser ensinado. Mínimo no sentido de básico, daquilo que é capaz de promover o desenvolvimento de certas capacidades. Nessa relação entre mínimo e básico, desponta-se o saber elementar. Esse “mínimo” está ligado às necessidades humanas em sociedade e refere-se ao “conjunto de coisas que um homem não pode ignorar”, que permite certa autonomia e controle mínimo das situações em que um cidadão se depara: saber contar, ler, mas saber sobre seus direitos e deveres (KINTZLER, 1984, p. 216). Em primeiro lugar, o saber elementar deve ser pensando em função da garantia da autonomia intelectual, política e moral. Cabe a ele munir e preparar o indivíduo contra todo tipo de charlatanismo e manipulação. Isso lhe confere um caráter estratégico. Trata-se de um saber cuja

apropriação é determinante para a sobrevivência e a liberdade do cidadão e “cuja privação seria catastrófica” (KINTZLER, 1984, p. 191) para a autonomia do indivíduo e da coletividade. Daí o sentido estratégico do saber elementar. Dele depende a qualidade da deliberação coletiva, pois está correlacionado com a probabilidade de uma decisão coletiva ser verdadeira ou falsa.

Cabe à instrução elevar o povo a uma época ou nível de civilização em que o cada um aproveitaria as luzes, não somente pelos serviços que receberia dos homens esclarecidos, mas porque saberia fazer dela uma sorte de patrimônio, e as empregar imediatamente para se defender contra o erro, para prevenir ou satisfazer suas necessidades, a se preservar dos males da vida (CONDORCET, 1988, p. 209). Mas isso exige o estabelecimento, nunca definitivo, de uma proporção entre um saber mínimo capaz de satisfazer ao conjunto de exigências sociais (técnicas e econômicas), jurídicas (garantia de direitos, voto e deliberação pública) e pedagógicas (aprender a aprender, instrução ao longo da vida) de um dado momento e a real extensão e pureza do conhecimento alcançado pela humanidade até então.

O questionamento do projeto de instrução de Condorcet passa pelo questionamento da idoneidade dos acadêmicos para articular as dimensões epistêmicas, jurídicas e pedagógicas. Até que ponto eles falariam de um lugar público, credenciados pela referida idoneidade? Até que ponto eles estariam apenas a serviço do “epistemicídio”, da imposição de uma única verdade como base para a soberania e para a escola? Em que sentido a idéia condorcetiana de perfectibilidade seria fechada, totalitária o que facultaria aos acadêmicos o exercício de um poder antidemocrático, a serviço de alguma forma de tirania? Essas questões exigem cuidado ao serem tratadas, pois seria muito fácil, mas injusto, liquidar Condorcet, sem, contudo, discutir suas idéias, negando-o como um interlocutor capaz de questionar as pretensões emancipadoras da atualidade.

REFERÊNCIAS

ATLAN, H. **Tudo, não, talvez. Educação e verdade**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

AHRWEILER, Hélène. **La déclaration des droits de l'homme et du citoyen et le progrès scientifique et technique.** 2006. Disponível em: <http://www.institut.veolia.org/fr/ressources/htmlified/266,droits-de-l-homme-et-progres-scientifique.pdf>. Acessado em 12/05/2008.

BEILEFELDT, Heiner. **Filosofia dos direitos humanos.** São Leopoldo: Unisinos, 2000.

CANDAU, Vera. **Direitos humanos, educação e interculturalidade:** as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação. V. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CONDORCET, Marquis de. (Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat) Oeuvres, (ed. A Condorcet O'Connor et M F Arago, 1847) Stuttgart-bad Cannstatt: Reimpressão: Friedrich Frommann Verlag (Günther Holzboog), 1968. (10 Volumes)

_____ Esquisse d'un tableau historiques des progress de l'esprit humain. Fragment sur l'Atlantide. Paris: GG-Flammarion, 1988.

_____ Cinq mémoires sur l'instruction publique, Paris: GF-Flammarion, 1994a.

_____ Rapport et Projet de décret sur l'Instrutcion Publique, Présentées à l'Assemblée Nationale, au non du Comité d'Instrucion Publique. In: La Leçon de Condorcet. Une conception oublié de l'instruction pour tous nécessaire à une republique. Direction de J. DUMAZEDIER. Paris: L'Harmattan, 1994b.

COUDEL, C., **Présentation.** In: Politique de Condorcet. Paris: Payot & Rivages, 1996.

_____ KINTZLER, K. Notas, in: CONDORCET, Cinq mémoires sur l'instruction publique. Paris: GF-Flamarion, 1994.

FORQUIN, J.-C. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, Dezembro, 2000.

KINTZLER, K., C. **Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen.** Paris: Folio - Essais, Minerve, 1994.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.