



SABER ELEMENTAR COMO BASE PARA O CURRÍCULO NA OBRA CONDORCET
ELEMENTARY KNOWLEDGE AS A BASE FOR THE CURRICULUM IN
CONDORCET'S WORK

SILVA, Sidney Reinaldo¹

sidney.silva@utp.br

RESUMO

Condorcet (1743-1794) é um autor ligado à história da instrução pública e da formação do cidadão republicano. O presente texto analisa a concepção de saber elementar em sua obra como eixo para se discutir o currículo numa perspectiva ético-política. A partir de uma contextualização da obra pedagógica do autor discute-se a sua concepção de saber elementar, destacando o seu caráter estratégico de “chave para todos os saberes posteriores”, apontando sua estreita relação com a aprendizagem da língua universal, tal como o autor a concebia. Mostra-se como a instrução pública articula dimensões epistêmicas e jurídicas no processo de decisão sobre o que se chama de currículo escolar, indicando que se trata da arte de equilibrar o saber universal, tal como ele encontra-se elaborado num dado momento, e o saber elementar, ao qual todos têm direito.

Palavras-chave: saber elementar; instrução pública; Condorcet; currículo

ABSTRACT

Condorcet (1743-1794) is linked to the history of the public instruction and the formation of the republican citizen. The present paper analyzes the conception of elementary knowledge in its pedagogical work as a base to argue the school curriculum on a ethical and political perspective. From a initial presentation of his pedagogical ideas, in special his conception of public

¹ Professor Adjunto e Coordenador da Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação do PPG-Ed- Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.



instruction, it is showed the elementary knowledge conception as a “key for all posterior knowledge”, pointing out his connection with the universal language like Condorcet have talked about. One reveals how public instruction articulates the epistemic and juridical dimensions in the decisions about school curriculum, how the universal knowledge is balanced with elementary knowledge.

Key words: Public Instruction; Elementary Knowledge; School Curriculum; Condorcet

1- INTRODUÇÃO

Na atualidade, para muitos estudiosos do currículo, é estranha 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 das singularidades pessoais devido ao seu “alto nível de generalidade” e sua acessibilidade “a todos”. Com isso, Forquin ainda estaria 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 projeto iluminista de instrução pública, sobretudo aquele ligado ao nome do Marquês de Condorcet.

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/ou a grupos específicos. Cabe a instrução sobrepujar a singularidade elevando o indivíduo ao universal. Contudo, para este 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. 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, pela obrigação pública de instruir constantemente o povo, torna-se legítimo quando atende às exigências dos progressos do espírito humano. Esse espírito é mostrado como um conjunto de faculdades (sensibilidade, capacidade de combinar idéias, de emitir juízos - discernir o verdadeiro e o 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, tem-se 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? A quem caberia tomar as decisões “curriculares”? Enfim, o que seria o “currículo” e o que ele deveria possibilitar, segundo Condorcet? Para analisar essas questões, discuto inicialmente o conceito de instrução pública, depois o de saber elementar e, finalmente, o que seria o “currículo” para Condorcet.

2- A ESPECIFICIDADE DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PERANTE A EDUCAÇÃO

A diferença entre educação e instrução na obra de Condorcet resulta de suas propostas de ensino para os novos tempos engendrados pela Revolução Francesa. Claude Lelièvre (1994) faz uma comparação das idéias de Condorcet com outros expoentes da filosofia da educação francesa. Ele mostra a originalidade da proposta de instrução pública do autor, não só frente aos seus contemporâneos, mas também em relação aos pensadores que vieram depois dele.

Condorcet, visando amenizar os efeitos mistificadores ou doutrinários da educação, transfigurada em formação da identidade nacional, 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. Nesse sentido, a instrução pública tem como objetivo formar a razão comum de um povo, sem a qual a vontade geral pode ser manipulada ou seduzida pelo “entusiasmo”.

Kintzler (1984) mostra a importância da diferença entre educação e instrução pública na obra de Condorcet. Ela também aponta a diferença entre a proposta redigida por Condorcet e as demais que foram apresentadas à Assembléia Nacional, tais como a de Rabaut Saint-Etienne, Le Peletier com seu *Plan d'éducation nationale*, lido por Robespierre, em junho de 1793, e o *Rapport* de Gabriel Bouquier (1793). Nesses projetos de ensino público destacam-se três idéias fundamentais: o sentimentalismo, o apelo ao afetivo; a desconfiança para com o trabalho puramente intelectual; a prioridade da idéia de nação enquanto comunidade, sobre o indivíduo (KINTZLER, 1984, p. 247). É devido a essas características que Condorcet exclui a educação do domínio público. A educação deveria restar apenas na esfera privada, sendo, portanto, objeto de escolha das famílias, as quais poderiam proporcionar para seus filhos um ensino compatível com suas visões de mundo e seus valores religiosos e políticos. Porém, a instrução seria um direito que a sociedade deve garantir a cada um de seus membros.

Conforme Kintzler (1984), na perspectiva condorcetiana, dizer que a instrução deve encontrar limites é, necessariamente, recuar os direitos da razão e ir tirar de alguma Razão final e transcendente a autoridade para humilhar o indivíduo, mantendo-o abaixo do que ele pode ser. No sentido de abarcar a ampla esfera política, não deveria haver limites para a instrução pública, em seu processo de difusão de saberes, de “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 de toda dependência humilhante da vida cotidiana. A isso todos têm direito, caso contrário não se poderia falar em igualdade, pois, sem uma instrução comum igual as pessoas estariam “combatendo” com armas desiguais, o que caracterizaria uma situação de opressão.

A diferença entre instrução e educação é a chave de todo o *Rapport et Projet* de produzido em nome do Comitê de instrução pública. Tem-se que a instrução compreende “o conhecimento positivo e certo, a verdade de fato e de cálculo”, que seriam indispensáveis para o



desenvolvimento das capacidades (faculdades, poderes) intelectuais e morais e para garantir a autonomia de cada indivíduo frente aos demais. Já a educação vincula-se às “crenças políticas e religiosas”, às concepções de mundo das comunidades e aos valores nacionais.

Contudo, não são apenas os conteúdos que diferenciam esses dois âmbitos da formação dos indivíduos. Em primeiro lugar, o objetivo é diverso: a instrução forma para o desempenho da autonomia intelectual, moral e política e não para ser um membro desta ou daquela agremiação ou mesmo pátria. O segundo elemento diferenciador diz respeito às faculdades às quais elas se dirigem, exercitam e privilegiam: a educação dá ênfase ao sentimento, a memória e a imaginação passiva; a instrução refere-se ao desenvolvimento da sensibilidade moral e da empatia, mas também da imaginação criadora e da razão.

Finalmente, haveria uma distinção entre os métodos e os recursos: a educação apela para a fabulação histórica, expõe às crianças idéias “confusas” que elas ainda são incapazes de analisar e, sobretudo, inculca regras e deveres calcados no entusiasmo catequético. A instrução visa, desde o início, ao desenvolvimento da racionalidade. Assim, ela se preocupa com o uso de uma língua mais rigorosa e analítica, sem, contudo, deixar de adequar as lições, em suas formas e conteúdos, ao desenvolvimento progressivo e diferenciado das crianças. A instrução não é homogenizadora. A questão “curricular” central, nessa perspectiva, é a de manter os programas escolares em conformidade com as exigências da instrução pública. Assim, é preciso definir o que ensinar, não meramente em termos de conteúdos, mas também a forma e os efeitos desejados.

3- A INSTRUÇÃO PÚBLICA E O SABER ELEMENTAR

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, saber sobre seus direitos e deveres (KINTZLER, 1984, p. 216).



Em primeiro lugar, o saber elementar deve ser pensado 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.

A produção do saber elementar/estratégico deve ser feita, igualmente, em função da sua capacidade para manter o progresso e evitar a estagnação social, a decadência e a perda das conquistas feitas pela civilização. Portanto, o saber elementar deve ser escolhido conforme a sua importância para a formação geral do indivíduo, para o bem comum nacional e também para a perfectibilidade do gênero humano. O conteúdo refere-se aos conhecimentos que articulam essas instâncias.

Em sua especificidade pedagógica, a escolha do conteúdo deve se dar conforme a idade dos alunos a quem se destina, para que, de fato, possibilite o florescimento das capacidades intelectuais. Por outro lado, Condorcet propõe que o conteúdo deve ser definido de acordo com o conceito de saber elementar. Essa idéia vai além da noção de elementos de filosofia proposto por D’Alembert, integrando-se com dimensões não epistêmicas. Segundo este autor, os elementos do saber seriam as verdades que constituem o início de cada parte da cadeia do saber sistemático: “Elas têm como caráter distintivo não depender de nenhuma outra e não possuir provas senão em si mesma.” Não são axiomas, mas “fatos simples e reconhecidos que não pressupõem nenhum outro e que, conseqüentemente, não se pode nem explicar, nem contestar.” (D’ALEMBERT, 1994, p. 18-9).

O conhecimento elementar é um saber “suficiente por si mesmo” e “se revela evidente” (COUTEL, 1989, p. 252). Transpondo do contexto epistêmico para o didático, a elementarização do saber, em Condorcet, está também ligada a sua difusão e sua aplicação. Ela vincula-se à relação teoria-prática, numa perspectiva social (pública, econômica, jurídica) e formativa. Com isso, não estaria envolvida apenas a dimensão epistemológica, mas também a técnica, a ética e a política. Em torno do saber elementar articulam-se: o verdadeiro - o estritamente epistêmico-, o



jurídico - o que cada um tem o direito de saber-, e o pedagógico - o que, como e a quem se pode ensinar.

Contudo, para Condorcet, a definição de tal saber será sempre problemática e sujeita à revisão. Trata-se, sobretudo, de definir “por um lado, a proporção entre o ideal de um saber mínimo capaz de satisfazer o conjunto de exigências e, por outro, a extensão real dos conhecimentos (alcançado pela humanidade) num dado momento” (KINTZLER; COUTEL, 1994, p. 26). O conceito de saber elementar “estabelece uma dupla continuidade entre a razão individual e a razão comum, de uma parte, e entre os sábios e os cidadãos, de outra” (KINTZLER; COUTEL, 1994, p. 51).

É ainda destacável que o saber elementar não é um conhecimento voltado para o *savoir-faire*, sem que se saiba seus fundamentos, de modo que só se aprende as regras e as etapas de aplicação (KINTZLER, 1984, p. 213). Ele não é, portanto, um ensino técnico. Condorcet vê na instrução pública uma forma de combater a estupidez produzida pela divisão social do trabalho. O autor recorda Smith, para quem “quanto mais as profissões mecânicas se dividem, mais o povo torna-se exposto a contrair essa estupidez natural aos homens limitados a um pequeno número de uma mesma espécie de idéias” (CONDORCET, 1994a, p. 78). Cabe a instrução ampliar o repertório do saber ao mesmo tempo em que desenvolve o raciocínio e a autonomia intelectual.

O saber elementar não é mera informação. Não se trata de simples transmissão de conteúdos. A esse respeito, diz Kintzler (1984, p. 219) que, longe de dispensar a exigência do pensar, ele “reclama pelo contrário uma força ampliada (*acrue*) para poder ser manipulado e compreendido/incluído (*comprise*), à medida que ele mesmo cresce”. Não se trata de conteúdo e informação definidos pela utilidade imediata, mas de um saber teórico-prático inteligível. Cabe à escola, conforme a pedagogia racionalista condorcetiana, possibilitar o acesso a princípios de controle, de decifração e de inteligibilidade do saber.

O saber elementar é um conhecimento aberto em constante transformação, pois acompanha as mudanças científicas, técnicas e institucionais. Assim, é condição fundamental de sua produção a necessidade de sempre atualizá-lo e debatê-lo publicamente. A elementarização do saber escolar é uma atividade epistemológica, pois se trata de um esforço para superar a propagação do “erro”, no sentido do falso, no âmbito pedagógico. Esse processo envolve a



Sociedade Nacional das Ciências, a única instituição idônea para também simplificar ou estabelecer os elementos do saber (COUTEL, 1989, p. 253).

A vigilância epistemológica se dá com a produção de manuais e o controle dos métodos de ensino. Trata-se de combater toda sorte de charlatanismo, doutrinação e catecismo educacional para garantir a idoneidade do saber escolar, que deveria acompanhar os avanços do espírito humano. A atividade dos sábios não dispensaria, contudo, os indivíduos de se instruírem de forma autônoma, mas de escolherem a própria instrução quando a razão de cada um ainda não estivesse fortificada. De qualquer modo, ela serve de apoio epistemológico, jurídico e pedagógico aos que não podem, por uma questão de interesse, capacidade intelectual e mesmo tempo disponível, dedicar-se à vida acadêmica em sua diversidade de ramos (CONDORCET, 1994a, p. 211).

Para o autor, essas restrições seriam de ordem natural, dadas pela constituição diferenciada das faculdades intelectuais e de ordem econômica e social, à medida que muitos não poderiam dedicar-se muito tempo à instrução pública e à vida acadêmica devido à necessidade de trabalhar para sustentar a si mesmo e seus familiares. O domínio do epistêmico, do acadêmico, seria cada vez mais restrito à proporção que o rigor e a profundidade do conhecimento aumentassem. Contudo, haveria uma base formativa e variável em cada época e local, sem a qual o indivíduo não poderia exercer a sua racionalidade. Condorcet via na negação de tal base a principal estratégia de dominação social.

Sendo assim, o saber elementar não se define unicamente pela sua fidelidade aos cânones epistêmicos. Ele tem a verdade como parâmetro à medida que esta é capaz de promover a emancipação política: “a verdade é ao mesmo tempo inimiga do poder político e dos que o exercem; quanto mais ela se expande, menos esses podem esperar enganar os homens, quanto mais ela adquire força, menos as sociedades têm necessidades de serem governadas” (CONDORCET, 1994a, p. 261-2). Nesse sentido liberal, a emancipação política é possível quando o saber elementar é visto como um limiar de conhecimento que uma vez atingido capacitaria o indivíduo para “aprender por si mesmo”, possibilitando o domínio da arte de aprender a aprender.

O saber elementar constitui-se num estofo inicial que fortaleceria as capacidades intelectuais e morais. Sem ele estas bases da autonomia seriam apenas tendências não



desenvolvidas. Conforme a lógica social pensada por Condorcet, sem certo mínimo de saber e capacidade de reflexão e de aprender por si mesmo não haveria autonomia de fato. Uma sociedade só pode ser democrática se os cidadãos tiverem acesso a essa in/formação básica. Entretanto, a autonomia intelectual é também relacional. Ela se dá nas relações sociais, nos liames de poder que vincula os indivíduos. A desigualdade social se mantém à medida que o acesso ao saber elementar é negado a uma parte da sociedade, ou seja, ele é monopolizado por uma elite.

A instrução básica ou elementar não é considerada como uniformizadora. Já nos seus primeiros escritos sobre a “educação”, Condorcet (1983) destaca que, ao contrário do que pensava ou “sofismava” Helvétius, os homens são naturalmente desiguais no que se refere ao espírito, isto é, nascem com capacidades de aprender e talentos diferentes. A educação se exerce sobre espíritos naturalmente desiguais. Por outro lado, o objetivo da “educação” não seria o de nivelar artificialmente os espíritos originalmente desiguais. Ainda que se possa organizar um curso geral destinado para todas as crianças indistintamente, não se trata de ensiná-lo a todos, nem em sua totalidade, nem da mesma maneira.

O ensino deve respeitar as diferenças nas capacidades de aprendizagem. O fato de alguns indivíduos terem maiores dificuldades para aprender revela a existência de espíritos organizados de “forma mais feliz”, “*très heureusement disposé*”. Essas diferenças, contudo, não devem definir hierarquias escolares discriminadoras. Assim, para aqueles que apresentarem maior dificuldade de aprendizagem, a educação deve

[...] limitar-se, quanto aos conhecimentos gerais, ao que é rigorosamente necessário para não ser reduzido na sociedade ao estado de imbecil ou crédulo (*dupe*), quanto aos estudos necessários para o desenvolvimento de suas faculdades, aos que são mais conforme a elas, aos mais análogos à natureza e à força de suas faculdades (CONDORCET, 1983, p. 66).

Trata-se de uma redução da extensão do que é ensinado. Entretanto, por outro lado, isso exige um aprofundamento maior no ensino daquilo que é “mais útil ou para os quais a criança mostra maior gosto” (CONDORCET, 1983, p. 67). Mas o útil não se confunde com as vantagens da aplicação imediata do saber. Em que sentido, pergunta o autor, a satisfação da utilidade prevista num futuro distante é correlata do prazer de investigar e descobrir verdades ainda escondidas a todos os olhos? (CONDORCET, 1994a, p. 208). Os diferentes interesses



pelo conhecimento se correlacionam com as diferenças de “espírito”. Todavia, há uma razão comum a todos os espíritos. A instrução deve formar a razão comum, sem, contudo, aplinar os espíritos.

Mas as diferenças na disposição das inteligências não devem ser ocasiões de discriminação ou privilégio para ninguém. Condorcet antecipou o princípio de equidade na educação. Os que mostrassem talentos para o estudo deveriam receber incentivos públicos e recursos econômicos para continuar seus estudos quando não pudessem arcar com as despesas escolares, contudo, isso deveria ser sempre feito em proveito dos menos favorecidos para continuar os estudos. Ou seja, o investimento público na formação de especialistas nas áreas mais elevadas do saber tende a favorecer mesmo os que não tiveram acesso a tal formação, pois estes se aproveitaram dos trabalhos daqueles que apresentaram as condições e se dedicaram ao estudo mais acurado.

[...] neste plano de organização geral, nosso primeiro cuidado deveria ser o de tornar, na medida em que as circunstâncias permitirem, a educação a mais geral e a mais universal, de um lado e, do outro, a mais completa que as circunstâncias permitirem; e de dar a todos igualmente a instrução a mais extensiva a todos; mas não recusar a nenhuma parte dos cidadãos a instrução a mais elevada que seria impossível de ser destinada à massa inteira dos indivíduos; estabelecer a uma, porque ela é útil aos que a recebem; e a outra, porque ela o é mesmo aos que não a recebem (CONDORCET 1994b, p. 133).

O conteúdo ou a informação não é em si o objeto da instrução, pois juntamente com ele deve se desenvolver a capacidade de reflexão e análise. Isso ocorreria em todas as áreas do saber (Física, Matemática, História, Política, Moral, etc.). Condorcet leva avante a máxima de Condillac, segundo a qual “não se trata de dar a criança todos os conhecimentos que lhe servirá um dia; é necessário lhe dar os meios para adquiri-los” (apud ALBERTONE, 1983, p. 37). Cabe à matemática desenvolver o hábito de ter idéias abstratas. Em relação às ciências naturais, o ensino deve ir adequando as experiências e análises conforme as etapas da formação, sendo, inicialmente, mais restrito (CONDORCET, 1983, p. 79).

Em relação ao estudo da História, deve se tomar cuidado para não ensinar o que apenas confundiria as crianças. Elas ainda não estariam preparadas para compreender a dinâmica dos fatos políticos que geram a história dos povos. Mas quando se pensa em ensinar a História para



destacar figuras exemplares da virtude, o importante é distinguir os traços característicos dos eventos e os significados morais que pudessem de fato ser compreendidos pelas crianças, tais como a idéia de humanidade, a piedade filial, a amizade, a coragem e a simplicidade. Deve-se, sobretudo, evitar a credulidade quando os eventos passados são ensinados. Não se trata, portanto, de apresentar os fatos como verdade, antes mesmo das crianças poderem compreender “as regras da crítica” da História, o que as levaria a desenvolver o hábito de “*croire sur la parole*” (CONDORCET, 1983, p. 81). Quanto ao ensino de línguas, a gramática só deve ser apresentada quando a criança já tiver domínio da leitura e desenvolvido um gosto por ela. A instrução, em qualquer domínio que seja, é sempre um processo de adquirir a capacidade de ter idéias novas (CONDORCET, 1983, p. 76). Cabe a ela contribuir para promover a perfectibilidade intelectual.

A proposta pedagógica de Condorcet está ligada ao seu programa de formação da razão e da moral de um povo. Formar a razão de um povo significa tornar os indivíduos que o constitui aptos para compreenderem seus interesses e seus direitos e capazes de decidir conforme a razão coletiva correlata de um ordenamento hierárquico de assembléias que comporiam um sistema racional de representação democrática. Formar a moral de um povo significa desenvolver as faculdades que possibilitarão aos indivíduos adquirirem racionalmente idéias morais, desenvolverem o sentimento de justiça e de solidariedade (benevolência, beneficência). Essa formação deveria ser obra de um sistema público de ensino baseado na idéia de instrução, sempre sujeita a ajustes em sua programação.

Condorcet (1994a, p. 90) mantém sempre uma atitude cética perante o saber e seus usos: “entre as verdades reconhecidas e aquelas que escaparam a nossas pesquisas, existe um espaço imenso que somente a opinião pode preencher”. Contudo, ninguém pode impor opiniões a ninguém num espaço público como a escola. Cabe à instrução transmitir idéias bem fundamentadas. Mas nem por isso ela deve ser dogmática. Apenas as verdades com uma prova certa e geralmente reconhecida são as que se deve tomar como “imutáveis”. Porém, as verdades imutáveis são raras: “*On ne peut s’empêcher d’être effrayé de leur petit nombre*” (CONDORCET, 1994a, p. 90).

No campo das ciências morais e políticas, a realidade é mais incerta, a inconstância dos fatos é ainda maior, pelo menos assim eles se parecem aos que os observam. O saber apurado nesse domínio será sempre sujeito à discussão e às incertezas. Os progressos da ciência



transformam em absurdo o que se passava por verdade eterna e tornam desprezíveis questões que eram tomadas como importantes. O ceticismo, ainda que mitigado ou atenuado, é necessário e mesmo básico, pois sem ele não se pode ter a vigilância epistemológica, jurídica e pedagógica da instrução pública, o que colocaria em risco o direito ao genuíno, não dogmático, saber elementar. Isso é fundamental para a arte de definir o que e como ensinar, da qual depende a formação para a cidadania.

A manutenção da liberdade e da igualdade, diz o autor, exige uma relação entre a instrução dos cidadãos que podem menos recebê-la e as luzes dos homens mais esclarecidos, num mesmo país e numa mesma época. Ela exige, igualmente, certa proporção entre os conhecimentos dos homens e suas necessidades (CONDORCET, 1994a, p. 344-5). Não havendo um saber absoluto, mas uma massa de saber disponível conforme os progressos do espírito humano, os que têm acesso a tal arsenal são mais livres do que aqueles que não têm.

4 – “QUADROS” CURRICULARES E INSTRUÇÃO PÚBLICA

O que hoje se denomina currículo escolar em Condorcet tem a seguinte característica: é um quadro de conhecimentos combinados a partir dos progressos do espírito humano no campo das ciências e das artes, entre as quais se incluem as ciências morais e a arte social ou política, de tal modo que esse saber possa instruir os povos. Esse quadro, tal como o descreve o autor, é histórico, já que, sujeito a variação perpétua, ele forma-se através de sucessivas observações das sociedades humanas em diferentes épocas por elas percorridas. Ele deve apresentar a ordem das mudanças, expondo a influência exercida por um momento sobre o momento que o sucede, e mostrar, assim, nas modificações, a espécie humana em sua constante renovação em meio à imensidade dos séculos, a marcha que ela seguiu, os passos que ela deu rumo à verdade e à felicidade. Essas observações sobre o que o homem foi e sobre o que ele é atualmente conduzirão em seguida aos meios para assegurar e acelerar os novos progressos que sua natureza lhe permite esperar ainda (CONDORCET, 1968, VI, p. 13).

Contudo, os progressos do espírito humano teriam como seus inimigos os tiranos e os que dominam a partir da disseminação da irracionalidade (erro, superstição, preconceitos). O quadro é



epistêmico, no sentido em que diz respeito à verdade e à falsidade ou ao erro. É jurídico, à medida que se constitui numa base para se definir o direito à instrução pública, o que cada um precisa saber para garantir sua autonomia. A igualdade de instrução desejável seria aquela capaz de excluir toda possibilidade de dependência, seja forçada ou voluntária (CONDORCET, 1988, p. 274). Sobretudo, a instrução é um bem público e não meramente particular. Ela revela elementos do jurídico e não do “social”, tal como na interpretação de Coutel e Kinzler (1994, p. 28):

Porque ela é liberdade pública necessária ao exercício da soberania, e não liberdade privada, cabe o poder público de garantir a sua homogeneidade, seu desenvolvimento e sua proteção. Fazendo expressamente parte das combinações para assegurar a liberdade, a instrução será, portanto, uma instrução orgânica, uma instrução forte e territorialmente homogênea.

Cabe à definição do saber elementar garantir ao mesmo tempo a homogeneidade territorial da instrução sem, contudo, torná-la massificada. A arte pedagógica precisa articular a instrução com os progressos do espírito humano. O quadro destes pode ser construído de forma mais abrangente e reconstruído de modo mais específico. A definição do que vai ser ensinado na escola pública seria uma apresentação reduzida desse quadro, expressando uma forma específica dele, o que pode ser feito de várias maneiras e com os mais variados objetivos. Semelhante quadro, com todas as suas variações, estaria a serviço da arte social, da formação da razão e da moral de um povo. A política, antes de expressar a vontade geral, tem que passar pelo crivo da razão comum. Trata-se de definir como esta precisa ser formada. A república, a deliberação coletiva e a democracia são objetos, fins e meios da arte social.

Ao alcançar seu fim, a “arte social” deixaria de ser necessária enquanto produção de um fim, pois esta se identificaria com seus meios, o exercício da democracia. A democracia é pensada enquanto projeto, enquanto algo a ser construído, mas também enquanto meio, a forma como se constrói esse projeto. Ter-se-ia que uma instrução bem dirigida corrigiria as “desigualdades naturais” evitando o erro de fortalecê-las, sendo que boas leis corrigiriam a desigualdade em relação aos meios de subsistências dos indivíduos (CONDORCET, 1988, p. 276).



Assim, a instrução pública tem por tarefa facultar para todo cidadão deliberar consigo mesmo e com os demais: “o cuidado epistemológico do verdadeiro inspira o cuidado argumentativo do persuasivo” (KINTZLER; COUTEL, 1994, p. 11) Nesse sentido se estabelece uma relação entre o epistemológico, o didático e o jurídico. Instrução deve se dar de modo a garantir que a cidadania seja formada, ou seja, que se promova o conhecimento dos direitos de cada um, a capacidade de participar do debate em torno da revisão das leis que, segundo Condorcet, numa república, deveria ser um processo regular.

A instrução, para o autor, se dá pela garantia do direito à perfectibilidade dos indivíduos, no sentido de fazer com que eles estejam à altura do progresso da humanidade em determinado momento, não apenas no sentido de aproveitá-lo incorporando-o através da instrução, mas também de poder contribuir para mantê-lo e fazê-lo avançar. Assim, torna-se um direito de cada indivíduo ter acesso à instrução pública. Entende-se que a perfectibilidade é um fato e um direito. Trata-se de um fato geral, no sentido de que a humanidade é perfectível, conforme se poderia inferir da história do espírito humano (a marcha de certa forma irresistível da civilização) e da análise de sua natureza. A perfectibilidade exposta no *Esquisse* é constatada na experiência do passado humano, na observação dos progressos feitos até então pela ciência, na análise da marcha do espírito humano e do desenvolvimento de suas faculdades (CONDORCET, 1988, p. 267).

Segundo o autor, depois de muitos erros e de se perder em teorias incompletas ou vagas, os publicistas acabaram por reconhecer enfim os verdadeiros direitos do homem, deduzidos de uma única verdade, ou seja, que ele é um ser sensível, capaz de formar raciocínios e de adquirir idéias morais (CONDORCET, 1988, p. 217), sendo que o grito de guerra passou a ser dado pela exigência da razão, da tolerância e da humanidade, fatores tomados como eixos da civilização.

Frente a tais exigências, a questão curricular refere-se a como estabelecer o que é justo (dever da sociedade) ou injusto ensinar. Perante isso se coloca a questão de como selecionar do arsenal de conhecimento disponibilizado pelos progressos do espírito humano o que seria mais estratégico de ser transmitido. Condorcet coloca a seguinte tarefa para a humanidade:

Nós mostraremos que por uma escolha feliz, e com os próprios conhecimentos, e com métodos de os ensinar, se pode instruir a massa inteira de um povo sobre tudo o que cada homem tem necessidade de saber para a economia doméstica, para a administração de seus negócios, para o livre desenvolvimento de sua indústria e de suas faculdades,



para conhecer seus direitos, defendê-los e exercê-los; para ser instruído de seus deveres, para poder bem cumpri-los, para bem julgar suas ações e as dos outros segundo suas próprias luzes, e não ser estranho a nenhum de seus sentimentos elevados ou delicados, que honram a natureza humana; para não depender cegamente daqueles a quem ele é obrigado a confiar os cuidados de seus negócios ou o exercício de seus direitos; para estar em condições de escolhê-los e vigiá-los; para não ser crédulo dos erros populares que atormentam a vida com medos supersticiosos e esperanças quiméricas; para se defender contra os preconceitos apenas com as forças de sua própria razão; enfim, para safar-se do prestígio do charlatanismo, que estende armadilhas a sua fortuna, a sua saúde, à liberdade de suas opiniões e de sua consciência, sob o pretexto de o enriquecer, de o curar e de o salvar (CONDORCET, 1988, p. 275).

Dadas tantas possibilidades e necessidades da instrução pública, o “currículo”, no sentido de saber legítimo, deve ser estabelecido conforme se especifica um direito: depende de uma melhor combinação de leis – no caso, de saberes, que não pode ser obra informe das circunstâncias. O currículo estabelece uma ruptura com o saber cotidiano, com as tradições, fazendo os indivíduos acederem ao que há de mais avançado em termos de conhecimento humano. O “homem comum” precisa ser negado:

O homem comum recebe dos outros suas opiniões, suas paixões, seu caráter; ele retém tudo das leis, dos preconceitos, dos costumes de seu país, como a planta recebe tudo do solo que a nutre. Observando o homem comum, aprendemos a conhecer o império ao qual a natureza nos submeteu, e não o segredo de nossas forças e as leis de nossa inteligência (CONDORCET, 1968, IV, p. 3-4).

Contudo, como já foi indicado, não se trata de ensinar tudo a todos. O que se deve ensinar são os saberes elementares a todos, pois são eles que têm o poder de emancipar. O saber escolar elementar estabelece a continuidade entre a razão individual e a razão comum, entre os sábios e os cidadãos (KINTZLER; COUTEL 1994, p. 51). Trata-se de um processo que depende da criação de uma língua universal, capaz de articular o pedagógico e o epistêmico.

A língua universal é apresentada como uma forma de superar a divisão da sociedade entre os que dominam o idioma da ciência e os que não o dominam. Não se poderia admitir numa sociedade de iguais que uns tivessem “a chave de todas as ciências” e outros não pudessem aprendê-la, sendo excluídos das condições de adquirir as luzes. A língua universal, tal como ocorre com a álgebra, possibilitaria conhecer “o signo juntamente com o objeto, a idéia e a operação que ele designa” (CONDORCET, 1988, p. 297). Há uma correlação entre língua



universal e a aprendizagem dos elementos de uma ciência. Quem desejasse se aprofundar num campo de saber encontraria nos livros e manuais não apenas as verdades que ele pode entender com a ajuda de signos já conhecidos, mas a explicação de novos signos necessários para se elevar a outras verdades. O aperfeiçoamento da língua universal daria aos objetos de investigação e estudo maior rigor e precisão, o que tornaria a verdade fácil de ser aprendida e o erro quase impossível de ser propagado (CONDORCET, 1988, p. 297).

O saber elementar articula um quadro de saberes acumulados pela humanidade susceptível de ser ensinado - didaticamente rearticulados ou combinados - de modo a possibilitar a cada um acompanhar os progressos do espírito humano no próprio âmbito da vida cotidiana, que deixa de ser marcada meramente pela tradição recebida. Assim, as pessoas reconheceriam que fazem parte de uma humanidade perfectível, frente à qual a nação é apenas um palco em que ela se manifesta, de modo a ser vista como um espaço onde cada povo garante a vigência dos direitos do homem para si mesmo. Trata-se da capacidade de participar da instrução continuada que deveria se dar pelos mais diversos meios. Para Condorcet, não é suficiente que a instrução forme o indivíduo, ela também deve conservar e aperfeiçoar os que já foram formados, esclarecendo-os e preservando-os do erro, sem o que eles recairiam na ignorância (CONDORCET, 1994a, p 75). Além do mais, a aprendizagem do saber elementar é, sobretudo, o domínio da “arte de se instruir por si mesmo” (CONDORCET, 1994b, p. 135). O saber elementar emancipa.

Segundo Condorcet, a desigualdade da instrução é inevitável, o que, em sua compreensão, tenderia mesmo a contribuir para com o bem comum. Querer nivelá-la seria ruim para todos, admite o autor. Nem todos teriam tempo - devido à necessidade de trabalhar para sobreviver -, disposição e talento para se dedicarem ao estudo das ciências, no sentido de se prepararem para contribuir para o progresso geral do espírito humano. Tais fatores não foram radicalmente questionados pela perceptiva liberal de Condorcet. Ele apenas reconhece que a todos deveria ser garantido o direito e mesmo incentivos para se dedicar a isso, independentemente de sua fortuna ou origem social. Daí a necessidade de financiamento público para os que revelarem disposição e talento para se dedicar à carreira acadêmica.

Para o autor, essa desigualdade em termos de condições de dedicação e acesso a escolarização em todos os seus níveis não geraria dependência, quando o um saber elementar garantisse a autonomia de cada um. A superioridade intelectual dos que vão dedicar a vida toda



aos estudos não poderia contrariar a igualdade de direitos: é necessário para se manter a igualdade de direito que semelhante superioridade não acarrete dependência real: “o homem que foi instruído a cerca dos elementos da lei civil não está na dependência do mais esclarecido jurisconsulto, do qual os conhecimentos não podem senão ajudar e não subordinar.” (CONDORCET, 1994a, p. 62). Cada um deveria ser instruído o bastante para exercer sua própria razão, sem se submeter cegamente à razão de outros.

Cabe à instrução elevar o povo a uma época ou nível de civilização em que 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. Nesse sentido é impossível ensinar tudo a todos, mas é necessário ensinar a julgar com conhecimento dos princípios do juízo. A isso 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, 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 simplificação do ensino.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Condorcet, o progresso das ciências e artes por si só não garantiria direitos e muito menos instruiria a população. Sem um controle democrático, tal progresso seria lacunar, uma mera excrescência, estando mesmo a serviço da dominação. Para que o progresso genuíno do gênero humano se efetive é preciso um agenciamento pedagógico e jurídico do conhecimento acumulado, o que ocorre na forma do programa dado pela elementarização, escolarização e



disponibilização por outros meios de instrução pública (conferências dominicais, imprensa e mesmo festas e eventos cívicos).

De acordo com o autor, a idoneidade dos acadêmicos para orientar esse processo se deve à capacidade que os mesmos têm para articular as dimensões epistêmicas, jurídicas e pedagógicas, pois eles falam de um lugar público, credenciados pela referida idoneidade. Somente eles estariam acompanhando mais de perto e mesmo contribuindo para o avanço do espírito humano. Assim, os acadêmicos são fundamentais para a formação da razão e da moral de um povo, no sentido de garantir as condições de perfectibilidade do espírito humano e seu desenrolar no palco nacional. Entende-se que deles depende o caráter “jurídico-político” da instrução do povo no sentido de torná-la um bem público. Sem eles a arte social democrática, esclarecida, seria impossível, restando apenas a barbárie, ou seja, o domínio daqueles que usurpam os progressos do espírito humano, convertendo-os em monopólios a serviço da tirania e do despotismo em sua forma mais desumana, a qual reúne obscurantismo e escravidão. Um povo ignorante, mesmo quando escolhe livremente, sujeitar-se-ia a dar a si mesmo seus grilhões, renegando ou deixando de aproveitar da capacidade ou da arte de se aperfeiçoar institucionalmente.

A arte social é também agenciamento da instrução pública. Quando isso pode ser feito de modo democrático, garantindo os “direitos do homem” que, para Condorcet, são igualmente direitos da mulher, não há razão para não se acreditar que os entraves da perfectibilidade humana estariam sendo sempre identificados e removidos. Entraves que seriam fatais para o “progresso humano” quando confundissem os homens a respeito de seus próprios direitos e das formas de garanti-los. Com isso, não se teria uma escala comum para se julgar quando se melhora ou quando se piora. Barbárie é sempre babel. Nessa perspectiva, o currículo pode ser pensado como uma forma de construir uma língua comum não só entre os indivíduos dentro de um mesmo país, mas entre as nações.

O erro (histórico, ético e político) de Condorcet foi o de subestimar a correlação entre barbárie e colonialismo ao qual o projeto civilizador europeu estava ligado. A civilização não se impôs sem a barbárie. Sua arma não foi apenas o “currículo”, ou seja, a forma programada de expansão das luzes, e mesmo esta nem sempre teve caráter emancipador, sobretudo quando a transposição das luzes não passou de mera estratégia de negação de culturas e identidades “estrangeiras”. O processo eurocentralizado da expansão civilizatória fez desaparecer, “mesmo



sem conquista”, diversas “nações selvagens”, como o autor havia preconizado. De certa forma podemos acusar Condorcet de ter desejado isso como algo bom. Mas, cabe ainda perguntar até que ponto o que se sucedeu depois do Século das Luzes tem a ver com o projeto de civilização condorcetiano. Além do mais, até que ponto a desconstrução do ideário iluminista e o resgate das culturas, das diferenças, redimirão os europeus?

6- REFERÊNCIAS

ALBERTONE, M. “Introduzione”, in CONDORCET, **Réflexions et notes sur l’éducation**. Napole: Bibliopoles, 1983.

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

_____ **Réflexions et notes sur l’éducation**. Napole: Bibliopoles, 1983.

_____ **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’Instrutuction Publique, Présentées à l’Assemblée Nationale, au non du Comité d’Instruction 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.

COUTEL, C., Décembre 1792: les objections au Rapport sur l’instruction publique. Réponses de Condorcet. In: **Colloque Internacional. Condorcet: mathématicien, économiste, philosophe et homme politique**. Paris: Minerve, 1996.



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

D’ALEMBERT, J. **Ensaio sobre os elementos de filosofia**. Campinas: Ed. Unicamp, 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.

Artigo recebido em 25/07/2008

Aceito para publicação em 09/11/2008

Para citar este trabalho:

SILVA, Sidney Reinaldo. Saber elementar como base para o currículo na obra Condorcet. **Revista e-Curriculum, PUCSP – SP**, Volume 3, número 2, junho de 2008. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>
Visitado em: __/__/____.

