

Direitos humanos e instrução pública  
segundo Condorcet  
*Human rights and public instruction  
according to Condorcet*

Sidney Reinaldo SILVA<sup>1</sup>

**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 dos direitos humanos, para o autor, é apresentada sua ideia de instrução pública como uma forma de articular o epistêmico, o jurídico e o pedagógico. Mostra-se como ele concebeu o que se chama de currículo escolar, indicando que se trata de uma arte de equilibrar o saber universal, tal como ele se encontra elaborado, num dado momento, e o saber elementar, processo do qual depende o direito à perfectibilidade humana.

**PALAVRAS-CHAVE:** Direitos Humanos. Cidadania. Instrução pública. Condorcet.

## INTRODUÇÃO

*L’habitude peut familiariser les hommes avec la violation de leurs droits naturels, au point que, parmi ceux qui les ont perdus, personne ne songe à les réclamer, ne croie avoir éprouvé une injustice. Il est même quelques-unes de ces violations qui ont échappé aux philosophes et aux législateurs lorsqu’ils s’occupaient avec le plus de zèle d’établir les droits communs des individus de l’espèce humaine, et d’en faire le fondement unique des institutions politiques. (CONDORCET, 1968, v. 10, p. 121)*

*Ni la Constitution française, ni même la Déclaration des droits de l’homme ne seront présentées à aucune classe de citoyens comme des tables descendues du ciel, qu’il faut adorer et croire. (CONDORCET, 1994b, p. 135)*

Forquin (2000) alude a “saberes públicos” legitimamente consagrados como o que se deveria ensinar na escola. Tais saberes são considerados, por ele, 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 exige

<sup>1</sup> Doutor em Filosofia pela Unicamp. Pós-doutorado em Educação pela FE da Unicamp. Professor adjunto da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) - PPGE - Mestrado em Educação. Curitiba - PR sidney.silva@utp.br

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 meramente de opor o conhecimento universal, entendido, sobretudo, como legitimamente extensivo a todos, ao saber particular ou tradição local. Está em jogo não apenas a submissão do saber particular a um exame crítico e distanciado, mas também a correlação do saber universal, compreendido como os últimos resultados dos progressos do espírito humano, com o saber elementar (oferecido pela instrução pública), definido como chave formativa 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 impondo 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 se refere ao espírito humano, ao genérico e não ao indivíduo e a grupos específicos. Cabe à instrução sobrepujar a singularidade, elevando o indivíduo ao universal. No entanto, 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 o “currículo escolar” não diferiria da Declaração de direitos do homem e da Constituição nacional.

Mas, segundo Condorcet, a marca do 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. 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, que se mostra susceptível a um aperfeiçoamento indefinível. Conforme Condorcet, “não foi marcado nenhum fim (*terme*) ao aperfeiçoamento das faculdades humanas”, de modo que a “perfectibilidade é realmente indefinida (*indéfinie*)”. Ele afirma também que “os progressos dessa perfectibilidade, doravante independente de tudo o que a queria entrar, não tem outros prazos (*termes*) a não ser o da duração do globo no qual a natureza nos lançou.” (CONDORCET, 1988, p. 81).

De acordo com isso, afirma-se que a perfectibilidade pode ser 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). A perfectibilidade é uma tendência que se expressa na abertura do humano, ou seja, na capacidade que temos para intervir e “melhorar” a nós mesmos e a nossas instituições. Destacam-se três pontos básicos para o aperfeiçoamento da humanidade: o fim da desigualdade entre as nações, os progressos da igualdade numa mesma nação e o “aperfeiçoamento real” do seres humanos – físico, intelectual e moral (CONDORCET, 1988, p. 266). A instrução pública está correlacionada aos referidos pontos, sobretudo na forma como ela contribui diretamente para o aperfeiçoamento dos indivíduos.

Embora a perfectibilidade seja tomada como um fato, isto é, necessária, no sentido de não ter jamais cessado e de que jamais cessará, ela tem seus entraves, o que pode levar a períodos de estagnação e mesmo decadência. Não se descarta a ideia de que tudo pode se perder, principalmente quando as condições jurídicas, epistêmicas e pedagógicas que garantem os progressos humanos (institucionais, científicos, técnicos e da instrução pública) encontram-se ameaçadas pelo despotismo e pela tirania. O otimismo de Condorcet está justamente em sua crença de que, a partir de sua época, a possibilidade de essas duas ameaças (para a igualdade política, a democracia e a cidadania) perdurarem seria cada vez mais remota. Para o autor, tornava-se então cada vez menos prováveis “o uso e o abuso de um poder ilegítimo, poder que não emana da nação ou de seus representantes” (despotismo) e “a violação de um direito natural”, seja por um poder legítimo, seja ilegítimo (a tirania), tal como o autor os correlacionou no texto *Idées sur le despotisme* (CONDORCET, 1968, v. 9).

A garantia da perfectibilidade humana é um dever da sociedade, um direito a ser garantido a todos. Para isso, é necessário promover a descoberta e a divulgação de “verdades novas”, vistas como meios que levam a outras verdades ainda não descobertas. De acordo com Condorcet (1994, p. 68), “o bem não pode ser durável, se não se faz progressos rumo ao melhor”. Sendo assim, é necessário rumar para a perfeição, caso contrário estaríamos expostos ao retrocesso (*entraîné en arrière*), devido “ao choque contínuo e inevitável das paixões, dos erros e dos incidentes” (CONDORCET, 1994a, p. 68).

Na perspectiva jurídica do autor, a instrução pública é uma forma de garantir o direito à humanidade, no sentido de se estar à altura dos avanços do espírito humano, 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. Esse espírito é mostrado como um conjunto de faculdades (sensibilidade, capacidade emitir juízos – discernir o verdadeiro e o falso – e de adquirir ideias morais) em constante aperfeiçoamento, que seria observável como um “fato” comum a todos os indivíduos da espécie. Quando se leva em conta o desenvolvimento de tais faculdades, abarcando a massa dos indivíduos, seguindo-o de geração em geração, ter-se-ia o que Condorcet denominou “quadro dos progressos do espírito humano”, do qual ele esboçou um histórico. Frente a isso, ele propôs um programa de instrução pública, a fim de acelerar e resguardar a perfectibilidade e os progressos do gênero humano.

Todavia, como definir o que deve ser ensinado e a forma como deve ser ensinado, de modo que a educação não se transforme num processo tirânico, ou seja, se distancie da garantia dos direitos do homem? A quem caberia tomar as decisões “curriculares”, agenciar a instrução pública? Para analisar essas questões, são discutidas a concepção de direitos do homem de Condorcet, sua ideia de instrução pública e saber elementar, bem como a maneira como o epistêmico se articula com o jurídico, no processo de agenciamento do conhecimento “escolar”.

## **DIREITOS HUMANOS 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 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 de ambos os domínios, como uma forma de articulação do epistêmico com o jurídico, possibilitando a conciliação entre competência, dada pelo domínio de conhecimentos, e a igualdade, conferida pela garantia dos direitos do homem. Assim, configura-se 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 a crença de que o progresso científico acarretaria o progresso do espírito humano, a perfectibilidade coletiva, quer dizer, a possibilidade de uma política, ao mesmo tempo, racional e democrática, como base para a garantia dos direitos do homem. Para o autor, 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”. Nesse sentido, ele articula elementos para se conceber a emancipação humana como correlata do projeto liberal. Em tal projeto, a instrução pública desempenha um papel central.

Segundo 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 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 (CONDORCET, 1968, v. 9, p. 206). Segundo Ahrweiler (2006), isso estaria em contraposição à 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 entendeu 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).

Entretanto, na opinião de Condorcet, os direitos naturais, as verdades das ciências e a constituição são “quadros” provisórios do verdadeiro. Isso se reflete mesmo na forma como ele concebeu o direito ao voto e à propriedade. Em relação ao primeiro, ele foi compreendendo, conforme as manifestações populares, a

necessidade de se expandi-lo. Em relação ao segundo, em 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. Limites devem ser impostos, quando o direito à propriedade se torna um atentado contra o direito anterior de outro ou contra a segurança, enfim, nos casos em que cessa de ser um direito e passa a ser uma usurpação e violência (CAILLAUD, 1970, p. 86).

Entretanto, os limites à propriedade encontram-se no interior do marco liberal. Em relação ao direito à 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” (CONDORCET, 1968, v. 9, 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 à cidadania é correlato do direito à propriedade, desde que se impedisse que a cidadania fosse dividida de maneira desigual entre diferentes tipos de proprietários (CONDORCET, 1968, v. 9, 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. Ela exige o fim dos privilégios públicos que permitissem concentração de riqueza “de forma contrária ao direito natural” e à expansão da instrução pública. O autor estava convicto de que a sorte dos pobres poderia ser melhorada com a supressão dos entraves econômicos, com maior liberdade de negócios. Ele exaltou, 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 (CAILLAUD, 1970, p. 142). O marquês propôs igualmente 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 “independentes da existência de grandes capitalistas” (CONDORCET, 1988, p. 274).

Mas é, especialmente, a partir da instrução pública que Condorcet propôs lutar de modo efetivo contra a desigualdade social. A instrução pública é apresentada como capaz de 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” (CONDORCET, 1988, p. 271). O direito à instrução torna-se uma forma de justificar o direito à propriedade, na medida em que a desigualdade social se refere, sobretudo, àquele e não a este, fato que se agrava quando as leis criam privilégios e entram a liberdade econômica. Todavia, a definição dos direitos do homem é sempre uma atividade problemática, devendo permanecer um processo em aberto.

Ainda no texto *Idées sur le despotisme*, o autor sublinhou 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 afirma que uma carta dos direitos é ajustável e deve ser fruto de debate e de uma longa sequência de correções, fluxo de exames escrupulosos e refletidos. Isso seria uma necessidade inerente à perfectibilidade das leis. Assim, Condorcet evitou cair no dogmatismo de uma declaração definitiva dos direitos naturais.

Em sua Declaração dos Direitos, Condorcet destacou 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. Em decorrência, nenhuma Constituição, 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 (CONDORCET, 1968, v. 9, p. 210). Trata-se, especialmente, de garantir os direitos naturais, o que pressupõe também uma crítica às declarações que os enunciam e às leis que visam a assegurá-los na convivência social.

Em face da universalidade dos direitos naturais, Condorcet admitiu 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 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. Porém, cada um teria o direito de frequentar uma igreja, sendo assegurada 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” (CONDORCET, 1994b, p. 149-50).

A instrução relaciona-se ainda à 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 porque 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, periodicamente, sofrem dores insuportáveis. Os mesmos argumentos para se negar o direito de cidadania são

usados contra o direito à instrução pública do sexo feminino. Dizem, afirma o autor, que as mulheres não são conduzidas pelo “que se chama de razão”. Nada seria mais falso, pois, acreditar 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 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. (CONDORCET, 1968, v. 10, p. 124-125).

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 do modo que lhes é apropriado: “[...] elas podem, sem renegar à razão, se determinarem por outros princípios e tenderem a fins diferentes” (CONDORCET, 1968, v. 10, 125). O fato de a razão se manifestar de maneira diferente entre as mulheres não a tornaria menos razão. Sendo 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 da vida pública, estar-se-ia criando uma incompetência que seria usada para justificar a negação dos referidos direitos. Se essa tendência fosse correta, enfatiza o autor, com o tempo, não poderiam ser admitidos como cidadãos senão pessoas que se especializaram em direito público (CONDORCET, 1968, v. 10, 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 exige que as mulheres façam uso da razão da mesma forma como os homens tendem a empregá-la. Por outro lado, temos o direito a ser iguais, todas as vezes que a diferença nos descaracteriza, ou seja, nos faz perder as qualidades humanas. Isso é uma maneira 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 desses 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 com a 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 ideia de que “eles são seres sensíveis, susceptíveis de adquirir idéias morais e de raciocinar sobre essas idéias” (CONDORCET, 1968, v. 10, p. 122). A mulher, como qualquer outro ser humano, tendo as mesmas qualidades, teria 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 outra pessoa, qualquer que seja sua religião, cor da pele ou sexo, abjurou aos seus próprios direitos também (CONDORCET, 1968, v. 10, p. 122).

Da mesma forma que lutou contra o sexismo, Condorcet combateu o preconceito contra os negros e sua escravidão. Perante essa questão, enfatiza 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, diante do qual, de modo cínico, ainda falam de humanidade. (CONDORCET, 1968, v. 10, p. 70).

Não se pode negar a universalidade dos direitos humanos para alguém, sem negá-los, ao mesmo tempo, a si 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 à 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”. Mais drástico, diz, é quando apelam para “meus sentimentos, em coisas que posso decidir com minha razão.” (CONDORCET, 1968, v. 9, p. 259).

Condorcet 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 (CONDORCET, 1994a, p. 61). 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 à questão do bem público, de sorte que “a racionalidade não é a observação e a perfectibilidade não é relatividade” (COUTEL, 1996, 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 os mesmos em todos os lugares. Em consequência, “uma boa lei deve ser boa para todos os homens, tal como uma proposição verdadeira é verdadeira para todos” (CONDORCET, 1968, v. 1, p. 378).

Cabe à instrução pública formar cidadãos para que não aconteça a alguém dizer que a lei lhe garante uma inteira igualdade de direitos, mas que lhe recusa os meios de conhecê-los. Assim se configuraria a ausência de autonomia. O homem sem instrução não pode dizer que depende ou se submete apenas à 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 outra “permanente”, para que a autonomia não deixe de ser continuamente 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 (CONDORCET, 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 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, o epistêmico e o pedagógico.

#### **INSTRUÇÃO PÚBLICA E SABER ELEMENTAR COMO FATORES DE EMANCIPAÇÃO**

Condorcet diferencia a instrução da educação, no sentido de articular os direitos do homem, o avanço 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 a formação pública dos cidadãos, ter-se-ia a imposição arbitrária de doutrinas ou saberes não justificáveis, uma espécie de tirania ou violação de um direito, no caso, o de instrução, que é considerado “um dever da sociedade em relação aos cidadãos” (CONDORCET, 1994a, p. 61) Mais do que um direito, a instrução é afirmada como uma condição para o gozo de direitos iguais, o que seria o “primeiro princípio da eterna justiça”. Cabe à instrução combater a desigualdade de espírito ou das faculdades morais.

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 e tirânica contra a autonomia dos indivíduos. Ela só se justifica à medida que promove tal autonomia. De acordo com Vial (1970), para Condorcet, os homens são pessoas, isto é, seres dotados de vontade autônoma. Assim, tal como os homens são reconhecidos como iguais frente ao direito, eles o são também frente à moral. No entanto, frente à própria moral, eles também são desiguais. Eles são iguais, porque são portadores de uma mesma vontade livre e são diferentes, porque a “vontade livre é um centro de atividade capaz de desenvolvimentos próprios e originais.” (VIAL, 1970, p. 46).

Visando a 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, assim como foi evidenciado no *Fragment de l’histoire de la X époque* (CONDORCET, 1968, v. 6). A perfectibilidade do espírito humano é, conforme o autor, a 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 quanto o patriótico, concebidos como fatores capazes de estagnar o espírito humano.

Kintzler (1984) mostra a importância da diferença entre educação e instrução pública, na obra de Condorcet. Ela também aponta a diferença entre a proposta de Condorcet e as demais que foram apresentadas à Assembleia 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 ideias fundamentais: o sentimentalismo, o apelo ao afetivo; a desconfiança para com o trabalho puramente intelectual; a prioridade da ideia 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 portando 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. Porém, a instrução seria um direito que a sociedade deve garantir a cada um de seus membros.

No sentido de abarcar a ampla esfera política, não deveria haver limites para a instrução pública. Conforme Kintzler (1984), 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. Trata-se, no caso da instrução, de difundir os saberes e “dar a cada um as armas intelectuais que ele seja capaz de portar” (KINTZLER, 1984, p. 241). Somente a capacidade de raciocinar possibilita conquistar e manter a autonomia, isto é, escapar da servidão, da tirania e toda dependência humilhante. A instrução todos têm direito, caso contrário não se poderia falar em igualdade, pois, sem uma formação comum, as pessoas estariam “combatendo” com armas desiguais em seus efeitos, 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, já que está correlacionado com a probabilidade de uma decisão coletiva ser verdadeira ou falsa.

O conhecimento elementar é um saber “suficiente por si mesmo” e “se revela evidente” (COUTEL, 1989, p. 252). Contudo, a definição de tal saber será sempre problemática e sujeita à revisão. É questão, 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 saibam seus fundamentos, de modo que só se aprendem as regras e as etapas de aplicação (KINTZLER, 1984, p. 213). Ele não é, portanto, um ensino técnico. Condorcet vê na instrução pública uma maneira 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 à instrução ampliar o repertório do saber, ao mesmo tempo em que desenvolve o raciocínio e a autonomia intelectual.

Sendo assim, o saber elementar não se define unicamente pela sua fidelidade aos cânones epistêmicos. Ele tem a verdade como parâmetro, na medida em 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 estes podem esperar enganar os homens, quanto mais ela adquire força, menos as sociedades têm necessidades de serem governadas” (CONDORCET, 1994a, p. 261-262). Nesse sentido liberal, a emancipação política é possível, na medida em que o saber elementar se torna um limiar de conhecimento que, uma vez atingido, capacitaria o indivíduo a “aprender por si mesmo”, possibilitando o domínio da arte de aprender a aprender. Essa formação elementar deve ser obra de um sistema público de ensino baseado na ideia de instrução, sempre sujeita a ajustes, em sua programação.

A manutenção da liberdade e da igualdade, ressalta o autor, exige uma relação entre a instrução dos cidadãos que podem menos recebê-las 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. 344-345). 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 o têm.

#### **O AGENCIAMENTO DO CONHECIMENTO COMO GARANTIA DO DIREITO À PERFECTIBILIDADE HUMANA**

O agenciamento do conhecimento se dá com sua elementarização e a instrução pública. Isso corresponde ao que hoje se denomina currículo escolar. Todavia, relaciona-se a 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 o saber possa instruir os povos. Sendo histórico, o referido quadro está sujeito à variação perpétua,

formando-se através de sucessivas observações das sociedades humanas, em diferentes épocas por elas percorridas, oferecendo meios para novos *aperfeiçoamentos*:

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 que a espécie humana apresenta, em sua constante renovação no meio da 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, v. 6, p. 13).

O quadro é epistêmico, no sentido em que diz respeito à verdade e à falsidade ou ao erro. É jurídico, porque 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, seja voluntária (CONDORCET, 1988, p. 274). A instrução é um bem público e não meramente particular. Ela revela elementos do jurídico e não do social:

Porque a instrução é liberdade necessária ao exercício da soberania coletiva e não liberdade privada, cabe ao poder público 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. (KINTZLER; COUTEL, 1994, p. 28).

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 modo 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 do mesmo, 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, daí a importância da instrução pública para a autonomia dos povos.

A democracia é pensada enquanto projeto, enquanto algo a ser construído, mas também enquanto meio, a forma como se constrói esse projeto. Para Condorcet, uma instrução bem dirigida corrige as “desigualdades naturais”, evitando o erro de fortalecê-las, de sorte que boas leis corrigem a desigualdade em relação aos meios de subsistência dos indivíduos (CONDORCET, 1988, p. 276). Assim, a instrução pública tem por tarefa facultar a 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, estabelece-se uma relação entre o epistemológico, o didático e o jurídico. A instrução deve ocorrer, garantindo a formação da cidadania, isto é, promovendo o conhecimento dos direitos de cada um, a capacidade de participar do debate em torno da revisão das leis, que, numa república, deveria ser um processo regular.

A instrução se dá como 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-los, incorporando-os por intermédio da instrução, mas também de poder estar contribuindo para mantê-los e fazê-los avançar (CONDORCET, 1994a, p. 67).

Segundo o autor, depois de muitos erros e de se perder em teorias incompletas ou vagas, os filósofos e juristas 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 ideias morais (CONDORCET, 1988, p. 217). De fato, o “grito de guerra” passou a ser dado pela exigência da razão, da tolerância e da humanidade (CONDORCET, 1988, p. 217), tomados como os eixos da civilização. Entretanto, em face de tais exigências, a questão curricular refere-se a como estabelecer o que é lícito ou ilícito ensinar. Diante disso se coloca a questão a respeito de como selecionar, do arsenal de conhecimentos disponibilizados 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 ensiná-los, 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 enriquecê-lo, de curá-lo e de salvá-lo. (CONDORCET, 1988, p. 275).

Perante tantas possibilidades e necessidades da instrução pública, o “currículo”, no sentido de saber legítimo, deve ser construído conforme se especifica um direito: depende de uma melhor combinação das leis – dos saberes, o que não pode ser obra informe das circunstâncias. O currículo estabelece uma

ruptura com o saber cotidiano, com as tradições, fazendo os indivíduos ascenderem 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, v. 4, p. 3-4).

Contudo, não se trata de ensinar tudo a todos. O que se deve ensinar são os saberes elementares a todos, visto que são eles que têm o poder de emancipar. O saber escolar elementar propicia 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 para se adquirir as luzes. A língua universal, tal como ocorre com a álgebra, possibilitaria conhecer “o signo ao mesmo tempo o objeto, a idéia e a operação que ele designa” (CONDORCET, 1988, p. 297). Há uma correlação entre a língua universal e a aprendizagem dos elementos de uma ciência. Quem desejasse 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 (CONDORCET, 1988, p. 297). 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 dos 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. É a capacidade de participar da instrução “continuada” que deveria se dar pelos mais diversos meios. 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 deve ser, sobretudo, o domínio da “arte de se instruir por si mesmo” (CONDORCET, 1994b, p. 135). O saber elementar emancipa e humaniza.

Na perspectiva de Condorcet, a desigualdade da instrução é inevitável, o que 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, de maneira a se preparem para contribuir para o progresso geral do espírito humano. Tais fatores não foram radicalmente questionados pela perceptiva liberal assumida por Condorcet. Não obstante, ele reconhece que a todos deveria ser garantido o direito e mesmo incentivos para se dedicar a isso, independentemente da fortuna ou origem social. Daí a necessidade de financiamento público para os que revelarem disposição e talento para se dedicarem à carreira acadêmica.

Todavia, para o autor, essa desigualdade em termos de condições de dedicação e acesso à escolarização em todos os seus níveis não poderia gerar dependência, na medida em que um saber elementar garantiria a autonomia de cada um. A superioridade intelectual dos que vão dedicar a vida toda aos estudos não pode contrariar a igualdade de direitos: é necessário, para se manter a igualdade de direitos, que semelhante superioridade não acarrete dependência real: “[...] o homem que foi instruído acerca 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 deve 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 recebidos dos homens esclarecidos, mas porque saberia fazer dela uma sorte de patrimônio e a empregar imediatamente, a fim de se defender contra o erro, para prevenir ou satisfazer suas necessidades, a se preservar dos males da vida (CONDORCET, 1988, p. 209). Porém, 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 sucesso da instrução pública depende, por conseguinte, das possibilidades e limites do processo segundo o qual o conhecimento é agenciado.

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, p. 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 a elementarização e o aperfeiçoamento do ensino.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

É destacável que, para Condorcet, mesmo um poder legítimo, no sentido de democraticamente constituído, pode tomar decisões relativas à instrução pública que seriam tirânicas, porque poderiam obrigar ou proibir certo tipo de ensino, de modo a atentar contra (ou não) a garantia do direito à perfectibilidade humana. Isso é um paradoxo da democracia pensada por Condorcet, pois ela poderia atentar contra si mesma, quando as decisões coletivas fossem equivocadas, sobretudo em decorrência do descuido em relação à instrução pública.

Condorcet mostra certo ceticismo, isto é, um não otimismo, no que diz respeito à correlação entre o político e o epistêmico. A forma como ele descreve os quadros dos progressos humanos salienta como o monopólio do conhecimento é correlato do despotismo. Em sua perspectiva, os progressos da ciência por si só não garantiriam direitos e muito menos instruiriam necessariamente a população. Tal progresso é necessário, uma vez que, sem ele, não se poderia falar em perfectibilidade do gênero humano. Contudo, sem um controle democrático de sua apropriação coletiva, o progresso da ciência seria mera excrescência, estando mesmo a serviço da dominação. O autor propõe como necessário para o progresso do gênero humano o agenciamento pedagógico e jurídico do conhecimento acumulado, o que se efetiva na forma de programa dado pela elementarização, escolarização e disponibilização por outros meios de instrução pública (conferências dominicais, imprensa e mesmo festas e eventos cívicos).

A idoneidade dos acadêmicos para orientar esse processo se deve à capacidade que estes têm para articular as dimensões epistêmicas, jurídicas e pedagógicas. Eles falam de um lugar público, credenciados pela referida idoneidade. Somente eles, admitiu Condorcet, estariam acompanhando mais de perto e mesmo contribuindo mais efetivamente 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. Deles depende o caráter “jurídico-político” da instrução do povo, de sorte a torná-la um bem público. Sem eles, a arte social democrática, esclarecida, seria impossível, restando apenas a barbárie, quer dizer, o domínio daqueles que usurpam os progressos do espírito humano, convertendo-os em monopólios a serviço da tirania e do despotismo, formas desumanas da política, que reúnem 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 a 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 haveria razão para não se acreditar que os entraves da perfectibilidade humana estariam sendo sempre identificados e removidos. Esses entraves 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 pensando 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, à qual o projeto civilizador europeu estava ligado. A civilização não se impôs sem a barbárie. Suas armas não foram apenas o “currículo”, ou seja, a forma programada de expansão das luzes – e mesmo este 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. No entanto, 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?

SILVA, Sidney Reinaldo. Human rights and public instruction according to Condorcet. *Educação em Revista*, Marília, v. 11, n.12, p. 1-18, Jan.-Jun. 2010.

**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 link between his conception of human rights and public instruction. From an initial presentation of his ideas about rights, is showed how public instruction articulates the epistemic and juridical dimensions in the decisions about school curriculum, how the universal knowledge is balanced with elementary knowledge. One reveals the elementary knowledge conception as a “key for all posterior knowledge”, pointing out his connection with the universal language like Condorcet have talked about and how this is a guarantee of human formation right.

**KEYWORDS:** Human Rights. Public instruction. Citizenship. Condorcet.

#### **REFERÊNCIAS**

AHRWEILER, H. **La déclaration des droits de l’homme et du citoyen et le progrès scientifique et technique**. Paris: Institut Veolia Environnement, 2006. Disponível em:

<<http://www.institut.veolia.org/fr/ressources/htmlified/266,droits-de-l-homme-et-progres-scientifique.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2008.

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

CAILLAUD, E. **Les idées économiques de Condorcet**: poitiers, 1908; New York: Michigan University Press (Reprint), 1970.

CANDAUI, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-57, jan./abr. 2008.

SILVA, S.R.

CONDORCET, M. J. A. N. C., Marquis de. **Oeuvres de Condorcet**. Ed. A Condorcet O'Connor et M. F. Arago. Paris: Firmin Didot, 1847. Reimpression: Stuttgart-bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag (Günther Holzboog), 1968. 10 v.

\_\_\_\_\_. **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'instruction publique, présentées à l'Assemblée Nationale, au non du Comité d'Instruction Publique. In: DUMAZEDIER, J. (Dir.). **La Leçon de Condorcet**: une conception oublié de l'instruction pour tous nécessaire à une republique. Paris: L'Harmattan, 1994b.

COUDEL, C. Décembre 1792: les objections au Rapport sur l'instruction publique: réponses de Condorcet. In: CREPEL, P.; GILAIN, C. (Dir.). **Condorcet, mathématicien, économiste, philosophe et homme politique**: colloque internacional. Paris: Minerve, 1996.

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

FORQUIN, J. C. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 73, p. 47-70, dez. 2000.

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

KINTZLER, K. C.; COUDEL, C. Notas. In: CONDORCET. Marquis de. **Cinq mémoires sur l'instruction publique**. Paris: GF-Flamarion, 1994.

SANTOS, B. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

VIAL, F. **Condorcet et l'éducation démocratique**. Genève: Slatikine reprints, 1970.