



O PAPEL DA EDUCAÇÃO: do direito natural ao direito à instrução

Lílian do Valle

RESUMO - *O papel da educação: do direito natural ao direito à instrução.* A defesa do ensino público sempre esteve associada à afirmação do direito à educação. Mas onde, hoje, estaremos dispostos a enraizar o direito à educação? Na velha concepção conservadora dos direitos adquiridos, que ocasionou a resposta iluminista? Na doutrina do direito natural, terreno onde o movimento das Luzes acaba por sacrificar seu ideal de autonomia à ênfase controladora que caracterizará a vitória do liberalismo? Ou, ainda, numa concepção de direito que retira toda sua (prévia) justificação do sentido que se pretende que a História acabará por revelar? Ainda hoje, a noção de “direito” à “instrução” é trabalhada por todas estas ambigüidades que o exame histórico revela.

Palavras-chave: *defesa da escola pública, direito à educação, instrução pública e Iluminismo*

ABSTRACT - *The role of Education: from natural right to the right to instruction.*

The defense of the Public School System has always been related to the statement of the right to Education. But where are the philosophical basis of this right? In the ancient conservative conception of acquired rights that generated the Enlightenment proposition? Are they in the doctrine of natural right — where the *Lumières* had ended up by sacrificing their autonomy's ideal to the emphasis of domination that will characterized the victory of the liberalism? Or, even further, in a singular concept of right that search its (previous) justification from the meaning presumed to be revealed by History? Even today, the notion “right” to Education is pierced by all these ambiguities that the historical analysis scrutinized.

Key-words: *defense of the Public School System, right to Education, Public Instruction and Enlightenment*

A defesa do ensino público sempre esteve associada à afirmação do direito à educação — pilar sobre o qual se assentou, desde as primeiras reivindicações, a própria instituição da escola pública. É claro que outros tipos de razões também se encontraram historicamente relacionadas às discussões sobre o papel e a importância da escola pública; seu predomínio via de regra acarretou, de uma forma ou de outra, o obscurecimento do sentido definitivo que a escola adquire à luz da reivindicação do direito à educação. Entretanto, muitos foram e ainda são os que acreditam ser este último o principal e definitivo argumento sobre o qual toda reflexão sobre a escola deve se fundar. E, em especial, em tempos de crise — como hoje, quando a crítica do Estado pretende instalar-se como negação generalizada da política, e a privatização é indiscriminadamente apresentada como remédio para todos os males nacionais — a questão do direito à educação aparece como fronteira a ser, mais do que nunca, preservada.

É, portanto, em face da significação que adquiriu na história, mas também, e sobretudo, face às exigências específicas da atualidade que se pode justificar a necessidade de refletir sobre esta noção, reindagando os fundamentos sobre os quais se assenta: mas, ao fazê-lo, sem dúvida a primeira constatação será a da extrema fragilidade das bases sobre as quais nossas afirmações sobre a questão vêm se apoiando.

Historicamente, a noção do direito à educação surge no seio do movimento iluminista, e pode-se dizer que corresponde ao aspecto mais emancipatório de que este pôde ser dotado: neste contexto, porém, encontra-se intimamente relacionada a toda a formulação que a época consagrou aos direitos naturais, cujos fundamentos a crítica marxista, posteriormente, encarregou-se de questionar.

Mas onde, hoje, estaremos dispostos a enraizar o direito à educação? Na velha concepção conservadora dos direitos adquiridos, que ocasionou a resposta iluminista? Na doutrina do direito natural, terreno onde o movimento das Luzes acaba por sacrificar seu ideal de autonomia à ênfase controladora que caracterizará a vitória do liberalismo? Ou, ainda, numa concepção de direito que retira toda sua (prévia) justificação do sentido que se pretende que a História acabará por revelar?

Em muitos aspectos, o desafio assumido pelos homens das Luzes poderia ser traduzido como exigência de ruptura radical de um passado de ignorância e de vício — sobretudo deste passado mais próximo que só fez precipitar a degeneração humana. No entanto, seria arriscado pensar que, a seus olhos, sua missão se concebeu como mera condenação dos tempos que o antecederam. Se sua luta se trava no terreno da ruptura, ela se empreende, também, naquele da restauração: assim, o combate contra as “aquisições históricas” do humanismo renascentista coincide com uma enorme curiosidade em relação às contribuições de épocas mais longínquas e com uma sincera admiração por esta Antigüidade clássica que lhes serve, continuamente, de fonte de inspiração para os novos modelos de organização da sociedade, de atividade política e, mesmo, de

ação pedagógica que buscarão fundar. Ao reintroduzir o antigo conceito de *direito natural*, o iluminismo destronou a noção conservadora de lei como soma do que foi instituído, substituindo-a pela de poder original instituinte. E mais: considerou este poder acessível, não por revelação divina, mas graças ao trabalho da razão. Operando livremente sobre o passado, a “restauração” iluminista realiza, portanto, um verdadeiro trabalho de criação, de fundação dos valores e das instituições humanas cujas implicações para o pensamento democrático moderno e para a educação merecem especial atenção — sobretudo porque o que aí esteve em jogo é de fundamental relevância para a discussão dos ideais e princípios a partir dos quais, até hoje, procuramos entender o sentido de escola pública.

A começar pela própria noção do “direito à educação”, cuja história vai ser escrita a partir deste momento preciso em que, sob a base comum de elaboração da moderna doutrina do direito natural, duas concepções diametralmente opostas de Estado, de sociedade, de homem e de cidadania inauguram o que foi chamada a “era das revoluções”.¹

Preocupados em denunciar a legitimidade conferida ao poder despótico, os intelectuais iluministas vão contestar os “direitos *adquiridos historicamente*” (isto é, elaborados pela tradição), em nome dos “direitos que *temos de nascerça*”², isto é, de direitos que *estão inscritos na própria natureza do ser humano*. Ora, a simples possibilidade de fazê-lo já implica uma verdadeira revolução na maneira pela qual se concebia, até então, o homem, a sociedade, as relações de poder, e que só pôde ser efetivada ao termo da lenta elaboração, durante os séculos XVII e XVIII, dos fundamentos da moderna doutrina do jusnaturalismo. E, na realidade, esta doutrina funcionou, a princípio, como principal base filosófica de contestação de poderes inteiramente amparados na autoridade dos costumes e na força dos dogmas.

No entanto, ainda ao longo do século XVIII, o sentido concedido à noção de natureza vai oscilar, deslocando-se da inferência de valores *a priori* para o reconhecimento de verdades empíricas. E mais: com o tempo, consagrar-se-á a concepção de que a identidade comum entre os homens, que vem da natureza, não é dada pela razão, mas pelas inclinações, instintos e necessidades sensíveis — que ela não implica no reconhecimento de um valor moral universal, mas numa exigência utilitária:

*... deixando a natureza obrar por conta própria, sem cadeias nem obstáculos convencionais, essa realização de si mesma, (...) ela realizará, simultaneamente, o único e verdadeiro bem, com a felicidade do homem e a prosperidade da sociedade.*³

Por isso, à luz de seus desdobramentos posteriores, a fundação do direito natural moderno mostra-se crivada de ambigüidades: de tal modo que, se é preciso um tanto de ousadia para inscrever algumas das teses que ainda defende-

mos atualmente em sua tradição emancipatória, é igualmente necessária muita cautela, para que não percamos de vista os usos absolutamente conformistas de que foi objeto.

Pois é certo que, como quer Cassirer, esta fundação empreendeu uma luta que “*se travou em duas frentes: (...) contra a doutrina teocrática, que deduz o direito de uma vontade divina absolutamente irracional, impenetrável e inacessível à razão humana, assim como contra o ‘Estado Leviatã’*”⁴, estabelecendo-se contra Calvino e a doutrina da graça impenetrável que Grotius procura refutar, assim como contra a onipotência do Estado como “deus mortal”, nas palavras de Hobbes. Contra, também, os ensinamentos de Maquiavel e de Bodin, que legitimam, a partir da idéia de um poder supremo que não está sujeito a nenhuma condição, a própria existência do Estado despótico. Desta forma, a doutrina do direito natural implica uma valorização do humano que é continuamente pensada nos termos de sua independência em relação a forças sociais que visam esmagá-lo. Porém, também é certo que amparando, na tradição liberal, um individualismo sem limites nem concorrência, correlato do mito de uma neutralidade ética que repousa na crença no trabalho *espontâneo* das forças sociais, o direito natural foi o terreno de onde brotou um novo Leviatã, não menos opressivo para a autonomia e a justiça humanas.

Retomemos, portanto, sem nada precipitar. A doutrina do direito natural introduz, em sua época, conceitos absolutamente revolucionários, e se inscreve na história de lutas pela emancipação humana. Para começar, ela introduz uma enorme novidade, que é a própria idéia de que o homem possa *ter direitos* — finalmente consagrada e instituída para sempre nas Declarações de direitos fundamentais do fim do século, que até hoje servem de referência explícita para as lutas contra as arbitrariedades em todos os cantos do mundo e de referência implícita nas reivindicações por educação.

O direito natural, tal como chegara da Antigüidade, não era uma teoria sobre direitos, mas sobre deveres: o exame da “natureza” não determina o que o homem *é ao nascer* (portanto, atributos que são co-naturais à sua existência) mas o que o homem *deve se tornar* (portanto, condições para que ele seja conforme sua essência)⁵. Nesta teoria, a justiça é adequação a uma ordem natural, cósmica, que tudo rege, dentro da qual cada homem tem um lugar determinado e todos os homens só o são plenamente em sociedade: *zôon politikón*, o ser humano não tem vocação que não seja social. Ora, se o homem é definido por seu fim e se este fim é necessariamente social, se a sociedade participa da vocação do homem, então é impossível pensar estes dois termos, homem e sociedade, de outra forma senão como uma unidade — o que significa dizer, como tantos já o fizeram, que, na Antigüidade, a noção de indivíduo, ao menos como modernamente se pode concebê-la, é totalmente desconhecida⁶.

A modernidade, no entanto, faz do próprio homem a *unidade*: o homem, este “*inteiro absoluto*”, como Rousseau insistia em afirmar⁷, é o ponto de parti-

da através do qual se examina, agora, a sociedade. Tentando recuar na história humana, Aristóteles só chega até o homem que vive em clãs de famílias⁸. Postulando o indivíduo, os filósofos do moderno jusnaturalismo buscam definir o que seria esta “unidade primitiva”: suas elocubrações os levam à noção de “estado de natureza”, anterior à própria sociedade. Assim, o exame da natureza já não define o homem pelo *fim* que sua existência pode ter, mas por características fundamentais que lhe são (incondicionalmente) inerentes. De uma certa forma, a “lei natural” poderia ser resumida como *liberdade* humana — ao mesmo tempo, consequência do *direito absoluto sobre sua vida* e uma condição que torna todos os homens *iguais*. Se, portanto, o homem é livre, só sua decisão pode conduzi-lo à vida social: a sociedade passa a ser vista como o resultado de um *contrato*, um *pacto de associação* entre homens.

A partir daí, à exceção do pessimismo hobbesiano, todas as posições convergem para o entendimento de que a sociedade deve ter, por primeira e mais essencial finalidade, a defesa desta ordem natural. Tudo passa a repousar, no entanto, nos termos substantivos em que esta ordem e seus limites vão ser definidos: é aí, exatamente, que as polêmicas se abrem, conduzindo, *grosso modo*, a duas concepções radicalmente opostas, a partir das quais a modernidade política se constituiu.

E, em virtude de seus desdobramentos, estas duas concepções vão implicar, no momento revolucionário, encaminhamentos completamente diferentes, no que respeita ao papel do Estado: este, por sua artificialidade, pode ser visto como a maior ameaça aos direitos naturais, como quer a experiência liberal; mas também pode ser visto, como na tradição francesa, como o maior instrumento de sua concretização. No primeiro caso, a ênfase é colocada na *liberdade*: se, por natureza, todos os indivíduos são livres e iguais, toda ameaça só pode vir desta exterioridade que é o Estado, e à medida que seu poder é indevidamente dimensionado; já no segundo caso, não é só o Estado, mas toda a sociedade que se interpõe entre o homem e seus direitos. Para que os homens possam desfrutar de seu direito à liberdade, é preciso que este direito seja formalmente reinstituído, através das leis; mas é igualmente preciso que as desigualdades que escravizam os homens sejam superadas:

A Declaração da Independência parte da lei natural que, instituída por Deus, dotou os homens de “direitos inalienáveis”, cuja proteção define a finalidade dos governos. Estes perdem, portanto, toda sua legitimidade quando ignoram estes fins mas, inversamente, eles são presumidos legítimos enquanto os respeitarem. A Declaração francesa, quanto à ela, parte dos “direitos naturais” dos indivíduos, cuja defesa não mais depende de uma simples limitação imposta, do exterior, pelo Estado, mas antes do concurso dos cidadãos na atividade legislativa — que se situa, pois, na verdade, no mesmo plano que os direitos individuais...⁹

Ora, o que aqui pretendemos salientar é que é em virtude desta crença autenticamente iluminista de que a sociedade, como um todo, passou por um processo de degeneração que só a ação humana pode remediar — e só em virtude desta *leitura* do direito natural — que **a ação educativa, par a par com a atividade legislativa, pode** passar a ser considerada um dos **mais legítimos instrumentos de defesa dos direitos humanos**¹⁰, transformando-se mesmo numa das mais essenciais tarefas da República. Neste sentido, o Estado republicano francês não é, em nada, um poder à parte, mas a própria República que se faz a imagem do grande Legislador e, é claro, do grande Educador da nação. Esta idealização do novo Estado que a Revolução constrói explica, decerto, a lentidão francesa em problematizar as relações entre este e a sociedade civil — o que, seguramente, não foi o caso na opção liberal.

Por outro lado, diferentemente do entendimento que pôde ser dado pela Revolução americana, onde o direito natural e o “senso comum” se harmonizam, os franceses concebiam que o direito natural encontrava, na própria sociedade, seu maior opositor. A sociedade que tinham diante de si pervertia a natureza humana, engendrando valores, comportamentos e instituições que se constituíam nos verdadeiros obstáculos à racionalização da sociedade:

*Do lado americano, como dizem, cada um à sua maneira, Paine e Jefferson, os princípios invocados, ainda que filosoficamente “evidentes”, só fazem resumir o “senso comum” em matéria política, “harmonizando as diferentes correntes de idéias” do século XVIII e assim exprimindo o “espírito americano”. Aos olhos dos franceses, como se percebe em Sieyès e nos redatores da Declaração dos Direitos do homem, a experiência do ancien régime (a “ignorância, o esquecimento ou o desprezo dos direitos do homem”) impunha uma tarefa mais difícil, mas, também, mais grandiosa: a filosofia devia, antes, **formar** a opinião pública para tornar possível a racionalização da sociedade¹¹*

Base comum da filosofia do século XVIII, a crença no poder universal e unificante da razão está presente nas duas posições, expressa em um ideal de consenso que — denominado “senso comum” ou “vontade pública” — se impõe a todos os membros da sociedade, mas também em um ideal de racionalização da sociedade que, estabelecendo uma perfeita correspondência entre as leis que regem a natureza e o contrato social, se apresenta como princípio, a partir daí, absoluto. No entanto, se em um caso este consenso é visto como resultado da ação de forças que se põem *automaticamente* em ação na sociedade, em outro caso, em nada espontâneo, ele parece depender inteiramente de uma *intervenção direta* sobre a sociedade e os homens, com o sentido de romper, exatamente, esta tradição que deprava o direito natural e obscurece a razão¹².

Este é um ponto fundamental de demarcação do espírito das duas revoluções, que leva os conservadores ingleses a condenar a radicalidade francesa à luz da moderação americana, como Tocqueville não deixa de assinalar:

“Queríeis corrigir os abusos de vosso governo”, diz Burke aos franceses, “mas por que fazer o novo? Por que não vos apegaríeis a vossas antigas tradições? Ou vos limitaríeis a retomar vossas antigas franquias? Ou, se vos era impossível reencontrar a fisionomia esquecida da constituição de vossos pais, por que não ter projetado os olhares em nossa direção? Aqui vós teríeis reencontrado a antiga lei comum da Europa.” Burke não percebe que o que tem debaixo de seus olhos é a Revolução, que deve, precisamente, abolir esta antiga lei comum da Europa; ele não compreende nem um pouco que é, propriamente, disto que se trata, e não de outra coisa.¹³

Assim, tomada sob perspectivas bastante diferentes, a noção de direito natural acaba por justificar concepções diametralmente opostas da ação política ideal, colocadas em cena nas duas revoluções e abundantemente discutidas, sempre que se tratou de analisá-las.

Nestes termos, a singularidade da Revolução Francesa — identificada por seus detratores, desde Burke, como este voluntarismo que levou ao Terror — situa-se, sem dúvida, nas exigências de uma ação transformadora que justifica tanto a radical oposição à antiga ordem quanto a defesa do Estado forte, características que contrastam fortemente com os princípios formais que, a partir da experiência americana, acompanham o triunfo do liberalismo.

Por entender que a ameaça que pesava sobre os direitos inalienáveis não se extinguiu quando de sua proclamação, nem se extinguiria pelo ritmo natural das coisas, e também por acreditar que as resistências a estes direitos vinham não só da antiga ordem social mas igualmente dos homens que engendrou, os revolucionários franceses se arrogaram o papel de legítimos defensores das liberdades individuais contra a própria sociedade: assim, é um dever do Estado defender os direitos do homem, se necessário, contra tudo e contra todos.

Os franceses preocupam-se em defender a sociedade contra ela própria, e o homem contra ele mesmo: eis por que é possível afirmar que o *direito à instrução*¹⁴ previsto na Constituição francesa de 1791 é antes, e muito paradoxalmente, um *direito do Estado e não do indivíduo*. Direito reconhecido ao Estado de realizar sua tarefa política, muitas vezes contra a autoridade religiosa e contra a autoridade paterna; direito que implica um *dever para os cidadãos*, em vista de algo que lhes é superior, que é a regeneração de toda a sociedade. O Estado confunde-se com a sociedade civil, ou melhor, ele se torna a face visível da reivindicação social de uma nova ordem:

*Esta inflexão da doutrina liberal, que se constitui na verdadeira originalidade da Declaração dos Direitos do homem, implica na subversão da antiga ordem, ao mesmo tempo em que, de certa maneira, anuncia os aspectos menos liberais da Revolução Francesa. De fato, por um lado a Declaração ameaça todos os governos estabelecidos, ao afirmar a superioridade absoluta dos **direitos naturais** sobre a ordem social e ao exigir que todas as autoridades emanem expressamente da nação (artigo 3). Por outro lado, ela confia à lei*

positiva a tarefa de determinar, de maneira quase soberana, as condições de garantia dos “direitos inalienáveis”, que já estão, logo de saída, subordinados ao que o legislador estima necessário à ordem pública (artigos 4, 10 e 11).¹⁵

Dotando os princípios afirmados em sua Declaração da validade universal que atribuíam aos direitos naturais, os franceses concederam a esta Carta uma autoridade tão absoluta que colocava em risco a legitimidade de todos os poderes e princípios instituídos pela tradição e, de antemão, também daqueles por se instituir. Eis, em essência, o caráter eminentemente “subversivo” da Declaração, razão pela qual de todas as partes se elevam contra ela, em uníssono, as críticas dos conservadores. Resta, porém, que a verdadeira originalidade desta Declaração se deve, como diz Raynaud, à “inflexão” operada sobre a doutrina liberal.

Pois, face aos pressupostos mais fundamentais desta doutrina, a legitimidade conferida ao Estado Legislador, Estado forte, é inaceitável. Ora, esta mesma leitura pouco liberal dos direitos naturais ainda cria e legitima a figura do Estado Educador ao inventar um direito à educação que deveria, em nome da boa lógica, ser incluído entre estes “aspectos menos liberais” da Revolução, aos quais o comentarista se refere¹⁶. Pois, de fato, já àquela época, a defesa de uma instrução pública e obrigatória deixada ao encargo do poder público pode ser contada como uma destas inflexões que ameaçam a pureza do liberalismo, despertando, desde sempre, censuras que clamam, invariavelmente, pelo “respeito às liberdades individuais”.

Se há, porém, contradição entre os direitos naturais e o direito à educação, é somente à condição de se tomar a interpretação liberal não só como uma concepção hegemônica, mas como a única possível para os direitos naturais. Pois só neste caso a liberdade concerne não à primazia de um valor ético, mas à “objetividade” de um princípio econômico; e sua defesa implica em controlar os abusos perpetrados pelo Estado e não pelos interesses privados. Neste contexto, a afirmação das exigências da individualidade deve, forçosamente, limitar a existência das normatizações eminentemente sociais, já que os dois termos — indivíduo e sociedade, se opõem. Por isto, ao invés de introduzir suas próprias exigências, a vida em sociedade deve ter seu próprio sentido inteiramente absorvido e determinado pelo sentido pleno e pela exigência de liberdade que decorrem da hipostasia da ação individual — ou interindividual.

É evidente que, sob este prisma, o direito à instrução perde qualquer legitimidade que lhe possa ser conferida pela noção dos direitos humanos. Quanto à instrução pública, descaracterizada de todo significado político, sua existência ganha apenas uma acepção possível: exceção, ainda que meritória, a uma doutrina liberal de Estado que, para torná-lo um mal menor, o postula *mínimo*. Por meio desta concessão à limpidez da regra, trata-se, como pretendia Tocqueville a respeito do direito ao trabalho, de “...desenvolver, consagrar e

*regularizar a caridade pública*¹⁷. Sem jamais poder se constituir num *direito*, a instrução pública — a exemplo de todas as medidas públicas de valorização da vida em sociedade — está condenada a ser entendida como um *benefício*, espelho de uma virtude toda individual que se pretende afirmar que anime a ação privada dos que compõem a sociedade, e que o Estado, mero intermediário, passa a organizar¹⁸.

No entanto, por entender que a ameaça que pesava sobre os direitos inalienáveis não se extinguiu quando de sua proclamação, nem se extinguirá pelo natural das coisas, e acreditar que a oposição que estes direitos encontram vem também da sociedade e de cada um dos indivíduos, os revolucionários franceses se arrogaram a tarefa de defender as liberdades individuais contra os próprios indivíduos: assim, é um dever do Estado defender os direitos do homem, mas é um direito que passa a possuir fazê-lo, se necessário, contra este próprio homem. Acreditando que, sem a autonomia fornecida pelas luzes, nenhum cidadão seria realmente livre, capaz de desfrutar e de construir as condições de igualdade.

Não será preciso dizer que muitos são os que se recusam a conceder à Declaração francesa esta singularidade que um comentarista liberal, como Raynaud, admite, e que invalida a consagrada tese de que a Revolução Francesa pode ser meramente resumida a mais uma etapa da vitória liberal. Reservam, assim, esta e qualquer outra singularidade que testemunhe de uma resistência ao liberalismo para os movimentos e revoluções sociais que, a partir do século XIX, também eles, empreenderam sua luta contra os privilégios instituídos em dogmas, direitos e tradições.

É que, neste momento, a doutrina do direito natural já estava inteiramente assimilada à leitura liberal, servindo agora para legitimar a desmedida ênfase nas “liberdades individuais”, para sacralizar os direitos de propriedade em nome dos quais o liberalismo institui os “novos” privilégios modernos. O combate à naturalização das injustiças e desigualdades torna-se, assim, ferrenha crítica à *própria doutrina do direito natural*: este é o sentido profundamente emancipatório, inegavelmente original, da crítica marxista. Como vimos, o iluminismo havia lançado as bases para a condenação dos privilégios sociais, ao questionar a legitimidade dos direitos adquiridos, frente a direitos que seriam naturais. Marx vai sem dúvida mais longe e, ao atacar a suposta autoridade da lei natural, desfere um novo golpe mortal no conformismo a que conduz a antiga idéia de “essência humana”, predeterminada, estática. O homem constrói a sua história e, através dela, o que considera ser sua natureza. Mas, se não há um princípio inequívoco instalado nas origens, onde assentar, então, a legitimidade das reivindicações por justiça, por igualdade, e também por educação? A lei que os funda, é a resposta marxista, não está no passado, mas ainda na história. É a lei do desenvolvimento inexorável a que está submetido o progresso material da sociedade, que tem, nestas reivindicações, sua confirmação e, ao mesmo tempo, sua antecipação.

O tempo, e também as críticas se encarregaram de abalar a aparente objetividade deste otimismo histórico. E hoje, quando a legitimidade dos direitos sociais conquistados a partir do século passado é constantemente negada e progressivamente ameaçada pelo peso pragmático de raciocínios e ações oriundos da mesma velha lógica liberal, é possível que seja chegada, finalmente, a hora de buscar outros argumentos que nos permitam escapar ao falacioso fascínio das leis irrefutáveis — sejam elas históricas ou naturais, sociais ou econômicas. Assim, a menos que se queira fazer um retorno à perigosa lei dos direitos adquiridos, é para o terreno da ética social que se deve deslocar esta luta pela constante reinstituição dos valores da emancipação humana, como a justiça, a igualdade, o pleno desenvolvimento das capacidades criadoras, intelectuais, culturais, materiais, morais. E, neste terreno, o direito à educação, em particular, tem sua história, que procuramos sucintamente retrair, e que já não faz nenhum sentido ignorar.

É por perceber o direito natural e as Declarações que dele decorrem como igual e plenamente liberais que Luc Ferry, ao preço de certas contradições lógicas e históricas, se nega a reconhecer na proclamação do direito à instrução da Constituição francesa de 1791 mais do que uma obra assistencialista, precursora do Estado-providência:

A constituição francesa de 1791 evocava, decerto, um outro tipo de “direitos”(…) No entanto, estas fórmulas não podem, em nenhum caso, ser confundidas com um reconhecimento efetivo dos direitos substanciais do socialismo: na verdade, elas tendem a fazer da assistência do Estado um dever moral de “caridade pública”, mais do que uma obrigação jurídica propriamente dita. Neste sentido, elas anunciam mais o Estado-providência do que o Estado socialista, ainda que elas não inscrevam na lógica liberal com a mesma naturalidade com que o fazem os direitos formais.[sic]¹⁹

Assistencialismo? Há, de fato, aqueles que consideram inclusive que este tipo de prática, muito antes de constituir-se o pilar da ação social do *welfare state* — em sua versão francesa, Estado-providência — havia se consolidado no *ancien régime*. E como, em toda evidência, Ferry não está aqui seguindo a fina ironia de Tocqueville — para quem as práticas instituídas durante a monarquia teriam, na verdade, sido o instrumento através do qual o governo monárquico antecipou e “...realizou a educação revolucionária do povo”²⁰, preparando-o para a violência do Terror — é muito difícil imaginar outra intenção para a afirmação de Ferry. Mas a imputação de um caráter meramente assistencialista à instrução pública se revela, como veremos, bastante onerosa. Para sustentá-la, colocando, por assim dizer, num mesmo saco a assistência pública a pobres e desvalidos e a educação pública, e estabelecendo uma espécie de linha direta de continuidade entre o paternalismo monárquico e o hipócrita assistencialismo do Estado-providência, é necessário, primeiramente, forçar

um tanto a história, percebendo de maneira extremamente anacrônica tudo o que já está implicado na emergência do direito à instrução e, assim, reduzindo drasticamente alguns de seus mais autênticos fundamentos. É ainda necessário desconsiderar totalmente a influência de Rousseau sobre a forma muito singular como, na tradição francesa, a doutrina dos direitos humanos²¹ pôde ter sido apropriada.

De fato, rejeitando, tal como Hobbes, a idéia de um instinto natural de sociabilidade, Rousseau está, de certa forma, antecipando-se a uma das críticas mais tarde antepostas à corrente jusnaturalista. Porém, diferentemente de Hobbes, o cidadão de Genebra é um dos mais fortes defensores do respeito à liberdade humana, chegando a declarar nulo o Contrato quando este coage as vontades individuais. No entanto, diferentemente da interpretação liberal, a seu ver a autêntica liberdade não pode jamais resultar do livre jogo dos interesses particulares. Muito pelo contrário, a liberdade só atinge sua verdadeira dimensão no seio da “vontade geral”: fora daí, a vontade individual sequer existe, pois ela é deturpada pelas relações de poder. Por isto é que emancipar o indivíduo não significa, para Rousseau, *“arrancá-lo a toda e qualquer forma de sociedade, mas encontrar uma forma tal que preserve a pessoa...”*²². Para o homem, que vive em sociedade, somente a adesão à vontade geral constitui a personalidade autônoma.

Neste sentido, anteriormente aos movimentos socialistas do século XIX, já a ética rousseauiana justificava a atribuição ao Estado de deveres positivos, como o da instrução, sem que se deva ver aí nem uma contestação da liberdade individual, nem uma espécie de concessão à injustiça social por via da ação assistencial. Muito antes, portanto, Rousseau havia ensinado aos revolucionários que, na medida em que o Estado pode ser pensado como sede da vontade geral, a limitação da soberania não é só supérflua, ela é contraditória. É a livre associação entre os indivíduos, e somente esta, que concede aos direitos naturais seu caráter imprescritível e inalienável, e não sua afirmação formal: os artífices da Revolução Francesa, desde o primeiro momento, preocupam-se com a distância que ia da proclamação formal dos direitos à sua plena fruição de parte de cada cidadão. E é em seus discursos sobre a instrução pública que mais clara e continuamente esta preocupação transparece.

É possível que o ataque à sociabilidade natural, conduzindo, no pensamento de Rousseau, à exigência de um Estado que intervém positiva e determinante sobre a sociedade, tenha preparado os espíritos franceses senão a recusar, ao menos considerar inoportuna a adoção de um Estado mínimo, em moldes liberais. Mais ainda, o Estado ideal já se apresenta, em suas obras políticas, como a figura do grande Legislador que se faz, indissociavelmente, o Educador da Nação, posto que o espaço público que seu exercício institui é também o lugar onde deve se engendrar a vontade geral que instrui as consciências em direção a uma autonomia mais plena.

Porém, não há como negar que a estranha (ainda que objetivamente necessária) compatibilização entre a imagem do Estado ideal rousseauniano e a adoção dos princípios republicanos de representatividade política, realizada não sem hesitações pela Revolução Francesa, não pode ser atribuída a Jean-Jacques. No entanto, é esta bizarra composição que permite que, a partir do jacobinismo e não somente aí, os políticos se atribuam o direito de falar legitimamente em nome da vontade geral — o que sem dúvida seria considerado por Rousseau como uma falsificação de todas as suas teses. Esta composição garante, no entanto, a forte inclinação por uma concepção de Estado forte, cujas raízes remontam, no entender de alguns, ao absolutismo, mas que não é difícil identificar ao longo de muitos momentos posteriores da história francesa.

Apesar de tudo isto, ainda parece estranho que Luc Ferry não tenha prestado maior atenção ao fato de que a “Escola republicana” que o direito à instrução constrói, na França, é uma instituição eminentemente política, associada à unidade dos valores da Nação, incumbida, não de prestar assistência aos desvalidos, mas de garantir as condições de cidadania julgadas ideais.

Não que, na prática, exista apenas uma — desde a Revolução, várias são as Escolas, conforme as diferentes ênfases que lhe são dadas e várias as formas de fundamentar sua existência. Sem dúvida, sob o prestígio das concepções liberais, há quem defenda, num (agora tornado incompreensível) direito à instrução, o respeito às liberdades privadas e, deste modo, enxergue a ação pública sob uma luz assistencialista; por outro lado não escapou, mesmo aos jacobinos, o papel que poderia caber à Escola na preparação, não de cidadãos ideais, mas de trabalhadores adequados.

Resta, porém, que, sob a dupla inspiração iluminista e rousseauniana, o direito à instrução pública não pode ser integralmente associado nem a uma concessão da providência do Estado nem a um *direito* exercido por interesses particulares — por mais que alguns destes interesses possam ser julgados absolutamente legítimos.

E mesmo se, sob a durável influência do positivismo, freqüentemente se pretendeu, ao longo da história, *representar* a tarefa da instrução pública como uma atividade “neutra” — visando a acelerar o progresso, pela racionalização da sociedade ou pela preparação dos futuros trabalhadores — recusar o caráter eminentemente político que sempre a revestiu seria, em qualquer circunstância, ir longe demais. Sobre este aspecto, a despeito de tudo que pudesse afirmar, na prática, nenhum governo moderno — fosse ele conservador, liberal ou socialista — jamais se enganou: a “instrução pública” é sempre uma questão *política*.

Contra o ingênuo totalitarismo da razão iluminista e contra a força da ideologia liberal que este prepara, a lição tipicamente rousseauniana ensina que nem tudo é ganho quando se desconhece a força com que os interesses particulares se opõem na sociedade, dividindo-a; só que Rousseau pode afirmar abertamente aquilo que, nas democracias modernas, vai-se muitas vezes praticar

veladamente: a tarefa educacional não se esgota na mera difusão da cultura mas, dá-se, sobretudo, como persuasão das vontades. Comprometido, à sua maneira, com o ideal de emancipação humana, Rousseau não precisa, de fato, negar que a educação lida, antes de mais nada, com afetos: por isto ele lastima tanto a ausência de líderes, por isto, também, ele não desdenha propor uma educação que não seja só das inteligências, mas também do sentimento.

Ainda hoje, a noção de “direito” à instrução é trabalhada por todas estas ambigüidades que o exame histórico revela. Filha abastardada do direito natural, quando este passa a ser assimilado à perspectiva liberal seu espaço reduz-se, como quer Ferry, à mera assistência — em uma relação que não cria realidade política, mas dependência — ainda que apareça sob o disfarce de atendimento à “reivindicação” de interesses particulares. Legitimamente nascida, porém, de uma outra concepção deste mesmo direito, seu reconhecimento se nutre unicamente das aspirações por um modelo ideal de Estado que represente a vontade geral. Talvez por isto ela se mostre, hoje, tão envergonhada de si mesma, na prática de uma sociedade onde o Estado continua sendo a representação de interesses privados.

E, com efeito, a instrução só se faz “direito”, e só se faz dever da esfera pública, em virtude de um sentido que nenhum Estado, até aqui, pôde integralmente revestir. Da educação dita “pública”, os profissionais que a ela se dedicam teriam muito a se orgulhar, porque ela dá testemunho de uma luta constante para adequar sua tarefa às exigências do bem comum; mas se eles também a repudiam, é porque hoje o “público” perdeu totalmente este sentido, tornando-se sinônimo de um espaço destituído material e simbolicamente de qualquer competência, de qualquer relevância. E, mais ainda, são as autoridades públicas as primeiras a dar mostras do absoluto descaso a que foi relegado.

Entre nós, em determinado momento desta trajetória de desinvestimentos, os profissionais da Escola pública acreditaram desincumbir-se corretamente de suas tarefas ao se colocarem a serviço dos interesses legítimos das comunidades em que estão inseridos. Mas, ao fazê-lo, ainda que involuntariamente, forneceram algumas razões suplementares àqueles a quem, historicamente, interessa destituir as razões do Estado de sua mais fundamental missão, que é a construção do bem comum — tarefa sem dúvida extremamente ingrata, mas que permite, retrospectivamente, fundar, uma vez por todas, em plena legitimidade política o direito à educação. Pois também foi este o sentido historicamente atribuído à Escola: suscitar e preparar a adesão a alguma coisa que se situa além dos interesses privados, que é a construção do bem comum — ou ainda melhor, em termos rousseauianos e, para evitar qualquer mal-entendido, que é a *vontade geral*.

Notas

1. Eric J. Hobsbawm, *A Era das Revoluções - 1789/1848*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989; cf., também, *Nações e Nacionalismo desde 1780 - Programa, mito e realidade*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1991 e.
2. Ernst Cassirer, *A Filosofia do Iluminismo*. Campinas, Ed. Unicamp, 1992, p. 316.
3. *idem, ibidem*, p. 331.
4. *idem, ibidem*, p. 321.
5. “Eis porque toda pólis é natural: é porque as comunidades anteriores de onde a pólis procede o são também. Pois a pólis é seu fim: com efeito, o que cada coisa é, uma vez que sua gênese está completamente concluída, é isto que dizemos ser a natureza desta coisa, por exemplo, a natureza de um homem, de um cavalo, de uma família.” Aristóteles, *Política*, I, 2, 1253-a, a partir da tradução de Pierre Pellegrin, *Les Politiques*, Paris, Flammarion, 1990.
6. Cf., a este respeito, para citar apenas uma obra, o clássico de Jean-Pierre Vernant, *Mito e pensamento entre os Gregos*, São Paulo, Paz e Terra, 1990 (em particular, cap. 6, “A pessoa na religião”).
7. Cf., a este respeito, o belíssimo artigo de Clarie Salomon Bayet, “Jean-Jacques Rousseau”, in François Châtelet (org.), *História da Filosofia*. Rio de Janeiro, Zahar, 1973, p. 130-186, sem dúvida um clássico entre os estudos sobre Rousseau.
8. *id, ibid.*, 1252-b.
9. Philippe Raynaud, “Révolution française et Révolution américaine”, in François Furet (dir.), *Héritage de la Révolution française*. Paris, Hachette, 1988, p. 42. *Grifos do autor*.
10. Sempre é possível ler diferente as distâncias que separam as duas concepções, e até mesmo considerar, como faz Isaiah Berlin, que a defesa do “Estado mínimo”, de fato, as unificava. Mas, o que sem dúvida se mostra bastante mais complicado é abstrair totalmente as divergências que, no terreno da educação, tornam-se inegáveis: “A maioria deles acreditava no máximo de liberdade individual e no mínimo de governo — **pelo menos depois que os homens tivessem sido convenientemente reeducados**. Consideravam que a educação e a legislação fundamentadas nos “preceitos da natureza” poderiam corrigir quase todos os males;” Isaiah Berlin, *Limites da Utopia. Capítulos da História das Idéias*. São Paulo, Cia das Letras, 1991 (nós grifamos).
11. Philippe Raynaud, “Révolution française et Révolution américaine”, in *Héritage*, *op. cit.*, p. 48. *Grifo nosso*
12. “A violência revolucionária tinha como consequência criar essa imensa abertura de espaço, esse campo unificado onde as luzes e o direito pudessem propagar-se em todas as direções.” Jean Starobinski, 1789, *Os Emblemas da Razão*. São Paulo, Cia das Letras, 1988. Ora, a exigência desta intervenção direta, de uma ação visando a formação da razão pelo trabalho das luzes e pelo conhecimento das leis, toma corpo sob a forma de *instrução pública*.

13. Alexis de Tocqueville, *L'Ancien Régime et la Révolution*, livro I, cap. V, "Quelle a été l'oeuvre propre de la révolution française", Paris, Gallimard, 1967, p. 79.
14. Como se poderá verificar, no presente artigo a distinção entre "educação" e "instrução" não será explorada, respeitando-se, assim, uma indefinição que hoje, sem dúvida, nos soará anacrônica. Cumpre assinalar que, no contexto examinado, *instrução pública* é ainda uma designação genérica, cujo significado está, exatamente, sendo construído ao longo das discussões sobre a instituição da realidade concreta a que se refere. Neste sentido, o vocabulário iluminista testemunha uma resistência bastante ilustrativa aos usos atuais das duas noções, *educar* e *instruir*: de forma quase generalizada, a idéia da *formação* do cidadão remete àquela da *instrução da razão*, como desenvolvimento de uma autonomia que, somente ela, dotará o indivíduo das condições para gozar, *de fato*, das prerrogativas que, *de direito*, a cidadania legal passa a prever. As tensões a que esta concepção está exposta decorrem, não de um sentido mais aligeirado ou reduzido da educação, mas da convicção de que é preciso, também, *educar-se os sentimentos* (ou, no dizer da época, "*educar o ser sensível*", suas paixões) de forma a garantir a adesão moral dos cidadãos aos valores da revolução (cf., a este respeito, o excelente trabalho de B. Baczkowski, *Une Éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*. Paris, Garnier Frères, 1982). Quanto à clássica polêmica que leva à distinção e, não raro, à oposição entre *educar* e *instruir* (registrada, desde a Antigüidade, em textos como, por exemplo, *O Protágoras*, de Platão), de triste atualidade para nós, ela decerto não deixa de se constituir em um importante *topos* que permite discernir, nas discussões educacionais do período mas, sobretudo, das épocas subsequentes, a lenta emergência de um ideal de controle e de dominação sociais que acabam por justificar as tentativas de submeter integralmente a intervenção pública no campo educacional a um e somente um tipo de fundamento: o das (supostas) necessidades de mercado. Sem dúvida, a análise da forma como, historicamente, esta polêmica veio se construindo é tão importante para a atualidade como a da própria noção de "direito à educação", a que o presente texto se dedica.
15. Philippe Raynaud, *op. cit.*, p. 48. *Também aqui somos nós que grifamos.*
16. Aludindo, evidentemente, aos excessos jacobinos.
17. Alexis de Tocqueville, *L'Ancien Régime...*, p. 82.
18. Sem dúvida, quando abertamente entendida como condição do próprio desenvolvimento econômico, a defesa da universalização da educação já não precisa socorrer-se tanto da (ambígua mas não ingênua) lógica do assistencialismo; no entanto, ainda deste contexto de razões pragmáticas ela jamais poderá emergir como direito, estando estritamente condicionada ao cálculo das "vantagens" que pode acarretar - raciocínio que, mais recentemente, a "teoria do capital humano" estampou até à caricatura.
19. Luc Ferry, "Droits de l'homme", in *Héritage*, *op. cit.*, p. 300.
20. Alexis de Tocqueville, *L'Ancien régime et la Révolution*, Paris, livro III, cap. VI, "De quelques pratiques à l'aide desquelles le gouvernement acheva l'éducation révolutionnaire du peuple": com grande ironia, Tocqueville considera que o regime monárquico colaborou grandemente para a "educação revolucionária do povo" e, portanto, para seu próprio declínio, através de práticas para as quais oferece, como melhor ilustração, o desrespeito à propriedade privada e a legalização dos julgamentos sumários.

21. Influência fartamente estabelecida e, portanto, dificilmente refutável. Nas palavras de Starobinski: “No momento em que os deputados mais ousados do Terceiro Estado retomam a linguagem de Rousseau, eles não se apresentam mais como **pensadores desejosos de demonstrar o pacto de associação**, mas, sob a pressão das circunstâncias, e por uma espécie de **petição de princípio**, atribuirão ao eu comum nacional uma **antecedência absoluta**, uma preexistência indiscutível; sua presença em Versalhes, suas reivindicações, seus sistemas constitucionais são já a própria expressão e ação da soberania popular (...) Os decretos que enunciam já não tentam provar a verdade teórica da doutrina da vontade geral: são desejados por uma vontade geral já soberana. Ela está em ação neles, irrefutavelmente. A resposta (lendária ou real, pouco importa) de Mirabeau ao marquês de Dreux-Brézé ganha aqui toda sua significação: “*Estamos aqui reunidos pela vontade nacional, só sairemos pela força*”” (Jean Starobinski, 1789, *Os Emblemas da Razão*, São Paulo, Cia das Letras, 1988, p. 47, com grifos nossos).
22. Ernst Cassirer, *A Filosofia...*, op. cit., p. 210.

Referências bibliográficas

- ARISTÓTELES. *Política*, I, 2, 1253-a (tradução francesa de Pierre Pellegrin: *Les Politiques*, Paris, Flammarion, 1990).
- BACZKO, B. *Une Éducation pour la démocratie. Textes e projets de l'époque révolutionnaire*. Paris: Garnier Frères, 1982.
- BERLIN, Isaiah. *Limites da Utopia. Capítulos da História das Idéias*. São Paulo: Cia das Letras, 1991.
- CASSIRER, Ernst. *A Filosofia do Iluminismo*. Campinas: Ed. Unicamp, 1992.
- HOBSBAWN, Eric J. *A Era das Revoluções - 1789/1848*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- HOBSBAWN, Eric J. *Nações e Nacionalismo desde 1780 - Programa, mito e realidade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- RAYNAUD, Philippe. “Révolution française et Révolution américaine”, in FURET, François (dir.), *Héritage de la Révolution française*. Paris: Hachette, 1988.
- SALOMON BAYET, Claire. “Jean-Jacques Rousseau”, in CHÂTELET, François (org.). *História da Filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- STAROBINSKI, Jean. 1789, *Os Emblemas da Razão*. São Paulo: Cia das Letras, 1988.
- TOCQUEVILLE, Alexis de. *L'Ancien Régime et la Révolution*. Paris: Gallimard, 1967.
- VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e pensamento entre os Gregos*, São Paulo: Paz e Terra, 1990.

Lílian do Vale é da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
 Endereço para correspondência:
 Av. Epitácio Pessoa, 3330/2302 - Lagoa
 22471-000 - Rio de Janeiro - RJ
 Telefone e fax: 021-587.7188