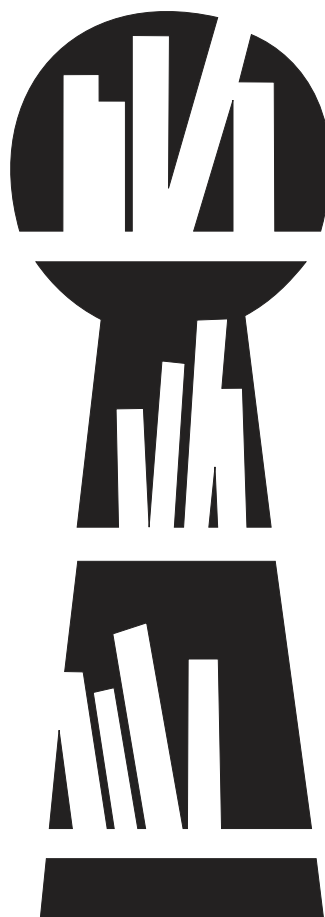


O propósito deste ensaio é refletir sobre as grandes questões humanas que historicamente têm dado significado ao pensamento e/ou teorias educacionais, mostrando que as idéias educacionais, sugeridas no processo de edificação da sociedade burguesa, iriam se completar no século XIX., quando então é criada a escola pública com a difícil tarefa de conciliar os princípios contraditórios existentes na dupla finalidade de preparar para o mundo competitivo do trabalho e formar o cidadão consciente de suas obrigações sociais.

Palavras chaves: Investigação histórica, teorias educacionais, escola pública.

*This essay aims to make a reflection on the great human questions that, historically, has given meaning to the educational thought and/or theories, showing that these ideas, suggested along the process of the bourgeois society's edification, would be accomplished on the 19<sup>th</sup> century, when it is, then, created the public school with the difficult task of conciliating the contradictory principles existent in the double purpose of educating for the competitive world market as well as making a citizen aware of his social obligations*

*Keywords: historical investigation, educational theories, public school*



# Para Ler os Clássicos. Lições de Montaigne.

Zelia Leonel  
Professora da  
Universidade Estadual  
de Maringá - UEM

Em épocas de rápidas transformações tecnológicas, como a que vivemos, o passado parece ter tão pouca importância na vida dos homens que um programa acadêmico de leitura dos clássicos é logo considerado um despautério. Mesmo assim, este pequeno ensaio pretende argumentar em favor desses programas, a partir da experiência desenvolvida com o ensino e pesquisa em história da educação, no Curso de Mestrado em Educação.

A premissa de que o passado, quando examinado do ponto de vista do conflito entre forças produtivas e relações sociais de produção, é mais esclarecedor do presente do que o presente está em condições de esclarecer, não só mostra que a investigação histórica não tem compromisso com o passado como não pode prescindir dele. E o preconceito que se tem contra ele vai aos poucos sendo superado, na medida em que a história deixa de ser concebida como estaleiros abandonados, que satisfaz apenas nossa curiosidade sobre como viviam os homens sem os progressos da ciência e da tecnologia, e passa a ser utilizada como instrumental de reflexão dos acontecimentos humanos.

A via do pensamento continua sendo, sem dúvida, o caminho mais privilegiado dessa volta ao passado, pois já dizia Engels: “*lá onde começa a história deve começar também a cadeia do pensamento*”, numa referência às idéias como produto do processo histórico no

qual o espírito humano vai se impregnando da matéria tanto quanto a matéria do espírito. É certo que obras menos célebres e menos conhecidas que sobreviveram ao tempo, como bem lembrou Tocqueville, podem revelar melhor os instintos da época por serem redigidas com pouca arte, mas as obras clássicas,

*É por traduzirem o movimento da sociedade em sua profundidade mais recôndita que nos fazem pensar em nós mesmos, por mais afastada que estejam do tempo e, como diz Braudel, das borrascas em que vivemos.*

pela sua originalidade, pureza de língua e forma perfeita, sistematizam organicamente as representações que os homens fazem deles mesmos enquanto são transformados pelo mundo que transformam. São, portanto, os elos que nos ligam ao passado, através dos quais se reconhece a verdadeira aspiração de uma época, mas cujas representações que fazem de si mesmos, do passado e do que está por vir devem ser corrigidas de acordo com a história, tal como ela se fez e não como gostaríamos que tivesse sido feita.

Assim, uma obra antes de resistir ao tempo e tornar-se clássica é uma obra histórica e continua sendo depois desse reconhecimento. Nesse sentido, pode-se dizer que as obras clássicas são tão mais históricas quanto mais colaboraram para tornarem obsoletas as idéias, os sentimentos e os personagens de sua época e quanto menor quantidade de presente, de passado e maior quantidade de futuro contêm em si. É por traduzirem o movimento da sociedade em sua profundidade mais recôndita que nos fazem pensar em nós mesmos, por mais afastada que estejam do tempo e, como diz Braudel, das borrascas em que vivemos.

Essas breves anotações, elaboradas com base na experiência de trabalhar com a leitura dos clássicos, são suficientes para dar seqüência aos propósitos desse ensaio, sem que seja necessário produzir um tratado sobre o que é

um clássico e como ler uma obra clássica, que, diga-se de passagem, são questões pouco estudadas pela importância que tem no desenvolvimento da investigação histórica.

As “Lições de Montaigne”, subscrito ao título deste ensaio, é a aplicação desses enunciados a uma época de profundas transformações como a que deu origem à sociedade burguesa, com o objetivo de refletir, à luz da história, sobre a unidade do fenômeno educativo sugerida por Montaigne, que seria extrema-

mente difícil de ser pensada à luz dos manuais da atualidade, tendo em vista as contendas e querelas produzidas pela divisão do trabalho escolar, ditadas pela especialização do saber que deriva da compartimentalização das ciências.

No mundo de Montaigne (1533-1592), essa divisão do conhecimento não havia sido produzida. As condições de seu século eram aquelas do pensamento filosófico, de tendência universalista, que é pensar a totalidade das coisas sem se preocupar com a questão de estar invadindo o campo de conhecimento do outro. Seus *Ensaio*s são abrangentes, sem serem superficiais. As poucas páginas dedicadas inteiramente à educação são suficientes para perceber sua visão do fenômeno educativo na totalidade viva das lutas humanas. Isso significa dizer que sua crítica à educação não isola a educação familiar da educação escolar e nem os métodos dos conteúdos, pois ela vem acompanhada das transformações que se processavam no modo dos homens produzirem sua existência, bem ao contrário da tendência atual de isolar cada um dos elementos da prática pedagógica a começar pelo isolamento da prática pedagógica da prática social, razão principal do permanente conflito existente entre práticos e teóricos nas esferas intra-escolar e intra-departamental.

Conhecido hoje como filósofo renascentista, contemporâneo, portanto, de Calvino, Michelângelo, Galileu,

Campanella, Shakespeare e Giordano Bruno, Montaigne foi antes de tudo um homem que viveu e pensou sua época de forma original ao tomar a si mesmo como objeto de reflexão da natureza humana. Isso que a crítica considera seu limite define, na verdade, sua grandeza, pois a consciência de si é a própria consciência histórica se manifestando na explosão de inquietações que as transformações sociais imprimiam em seu espírito. É provável que, sendo senhor de uma consciência bem acima da de seus contemporâneos, Montaigne tenha sido tomado pelo desejo de dizer aos homens de seu tempo algo mais do que lhes era permitido conhecer. Bastou o desafio de corrigir os costumes humanos, tornados obsoletos, para que permanecesse grande parte de sua vida encastelado, escrevendo seus *Ensaaios*, numa época em que a atividade de escritor contava muito pouco entre os negócios humanos.

Descendente de uma família de comerciantes enriquecidos, mas dedicado ao cultivo do espírito, Montaigne foi capaz de perceber o quanto sua forma de pensar, mais do que sua forma de agir, - pois considerava-se preguiçoso - se distanciava do mundo à sua volta, onde nem tudo era inteiramente novo, mas nem tudo era como antes. Na verdade, tratava-se de um tempo de indefinição, no qual a nascente burguesia lutava para conquistar um lugar na velha sociedade feudal, tendo que enfrentar a resistência dos antigos poderes, desejosos em conter o processo que os destruiria. É compreensível, portanto, que não só as mais duras idéias investidas contra a velha ordem ficassem a meio caminho, como a unidade do pensamento fosse traída pelas contradições. Montaigne não foge a essa condição de estar isento de contradições e ao abrigo da crítica. Além disso, sendo ele mesmo o objeto de sua reflexão e estando a natureza humana em processo de transformação, sua tarefa não

poderia ser perfeita. Mas, em matéria de educação, da qual iremos nos ocupar, foi extremamente moderno, principalmente nos seus dois ensaios: *Da Educação das Crianças*, dedicado à senhora de Foix, condessa de Gurson, e *Da Afeição dos Pais pelos Filhos*, dedicado à senhora d'Estissac, aos quais estaremos fazendo referência.

A primeira impressão que se tem ao ler esses ensaios é de identificação com uma sociedade completamente desorientada com relação à educação das novas gerações. Tal como hoje, um mal-estar geral parecia tomar conta dos pais ao perceberem que as regras aceitas até então passavam a ser questionadas pelos filhos, obrigando-os a buscar orientação com os sábios da época. Procurado, Montaigne, nestes ensaios, vai mostrar que os conflitos familiares, muito comuns à época, ao contrário do que se pensava ou do que pensamos ainda, eram manifestações de transformações muito mais amplas e mais profundas do que um simples desentendimento entre pais e filhos. Resultavam, segundo ele, da insistência dos pais no uso de um poder que eles tiveram, mas já não tinham. A velha autoridade paterna posta em questão revelava-lhe um mundo em transformação, no qual a grande propriedade feudal e o espírito de família que ela engendrara se enfraquecia na medida em que a sociedade como um todo perdia sua capacidade de organizar os ho-

*A primeira impressão que se tem ao ler esses ensaios é de identificação com uma sociedade completamente desorientada com relação à educação das novas gerações.*

mens. Revelava-lhe, ainda, que a grande propriedade feudal, transmitida pela morte do pai ao filho primogênito, ia dando lugar a uma outra forma de propriedade, transmitida em partes iguais entre todos os filhos.

Nessa passagem entre duas formas de propriedade, traduzindo duas socie-

dades fundamentalmente diferentes, uma se dissolvendo e outra se edificando, é natural que haja um tempo no qual os procedimentos não sejam tomados como antes e nem mesmo como viriam a ser. Montaigne tem essa consciência, a de um tempo em que se faz uso muito frequente do testamento, enquanto recurso jurídico para acomodar as mais diferentes situações, próprias desses períodos de mudanças profundas, como nessa passagem onde deixa ver a substituição de uma lei de sucessão por outra: *“Embora tenhamos alguma liberdade de escolha, acho que é preciso um motivo sério, indiscutível, para que tiremos de alguém o que os fados lhe reservaram e as leis lhes autorizam a possuir (...) além disso, nos preocupamos demais com fazer cair a herança nas mãos dos varões, na esperança de dar a nossos nomes uma eternidade ridícula”*(ref.:1:187).

O excesso de autoridade do pai, na ordem direta do excesso de rebeldia dos filhos, revela-lhe bem a destruição de uma forma de propriedade, que se acelera com o desenvolvimento do comércio. Na verdade, quanto mais as trocas comerciais entre homens livres se consolidavam como promessa de vida, mais os títulos de nobreza e tudo aquilo que eles representavam vão perdendo significado e se tornando até ridículos. Montaigne, apesar dos privilégios do título que lhe fora transmitido como he-

*Montaigne, apesar dos privilégios do título que lhe fora transmitido como herança, parecia bendizer aqueles mercadores que substituíam o poder dos títulos pelo poder do dinheiro.*

rança, parecia bendizer aqueles mercadores que, abrindo caminhos por terra e por mares, como dizia o poeta, “nunca dantes navegados”, ampliando os horizontes geográficos e libertando os homens do confinamento daqueles pequenos mundos feudais, substituíam o poder dos títulos pelo poder do dinheiro.

A figura do comerciante parece ocupar lugar central no pensamento de Montaigne. Mesmo sem plena consciência do papel que desempenhava na grande tarefa histórica de criar uma nova humanidade, o comerciante, ao mostrar-se livre e empreendedor, ameaçava a vida daqueles que permaneciam indiferentes ao mundo dos negócios, razão pela qual transformavam-se em guardiões dos velhos costumes que Montaigne criticava. Mas sua crítica é bem mais abrangente, atinge a consciência em geral, por perceber que a grande maioria, à sua volta, não se dava conta do quanto suas vidas haviam se transformado. Presos à velha forma de vida, mantinham os mesmos costumes, continuando a fazer o que faziam antes, ainda que com mais dificuldade e sofrimento. Para mostrar essa (in)consciência, traz o exemplo do camponês saboiano que não concebia grandeza mais elevada que a de seu senhor, a ponto de dizer: *“Se esse tolo rei da França tivesse sabido governar o barco era homem para chegar a mordomo do duque”*(ref.:1:80). Esse camponês, na verdade, não se dava conta de que o duque, seu senhor, não gozava mais dos poderes que gozara antes da unificação do território nacional, a qual havia sido conquistada pela aliança dos comerciantes enriquecidos com o poder absoluto do rei, que ele desdenhava. Montaigne se serve desse e de outros

exemplos para mostrar que, num mundo que se amplia rapidamente a ponto de num quadro, *“um reino inteiro ocupar o espaço de um risco de alfinete”*, existiam homens que não ti-

nham percepção desse novo mundo. Tal como a consciência do camponês saboiano, lembra a do indivíduo que imagina logo o hemisfério todo atingido por uma tempestade quando uma chuva de pedra cai sobre sua cabeça. Com essas figuras, Montaigne nos chama a atenção sobre uma questão teórico-

metodológica muito própria de nossa época que é a de ter uma concepção estreita e imperfeita do mundo quando o particular não se percebe no universal.

Assim, os conflitos familiares que, no particular, parecem um problema restrito a pais e filhos, no universal, são desdobramentos das lutas entre duas ordens sociais, que se opõem pela forma como os homens organizam suas relações para a produção da vida material. É justamente nestes momentos de luta entre o velho e o novo que as relações se recrudescem: os pais, na iminência de perderem sua autoridade, se tornam mais violentos e os filhos, na medida em que a liberdade, sugerida pelo ir e vir das trocas, lhes acena, mais rebeldes. Essas lutas, em síntese, vão expressar a oposição entre dois princípios: o princípio de autoridade, que constituía o elo entre os homens na sociedade feudal, agora repudiado como princípio educacional, e o princípio de liberdade, o elo da nova sociedade que se organiza com base nas trocas de mercadorias e que se constituirá no princípio básico dos preceitos educacionais modernos.

O drama do Marechal de Monluc, de que fala Montaigne, é outro exemplo das transformações que ocorrem nos indivíduos por sugestão das transformações sociais mais amplas. Ao lamentar a morte do filho no campo de batalha, o Marechal expressa um sentimento que os pais não experimentavam antes - o *remorso* -, este sentimento profundo de tristeza por não ter revelado, em vida, a afeição que devotava ao filho só para conservar sua autoridade de pai. A dor e o sofrimento do pai sinalizam um novo tempo; tempo de liberdade, no qual as relações familiares se fortalecerão pelos laços de afeição e não mais pela dependência material que outorgava ao pai autoridade absoluta sobre o filho. Do ponto de vista da história, a expressão de dor do Marechal Monluc simbo-

liza a consciência da transformação histórica da grande família feudal para a família nuclear moderna, como se observa neste auto-compadecimento: “*Esforcei-me, torturei-me para conservar essa máscara vã de indiferença; isso me fez perder o prazer de sua compa-*

*Assim, no universal, os conflitos familiares são desdobramentos de duas ordens sociais que se opõem pela forma como os homens organizam suas relações para a produção da vida material.*

*nhia, bem como de sua afeição, pois nunca foi senão maltratado e às vezes tiranicamente*”(ref.:1:187). A unidade da nova família se mantém pelas relações de afetividade que nasce do convívio e não mais da dependência material do filho em relação ao pai. Na nova relação social, a independência material deverá chegar muito mais cedo devendo a unidade familiar substituir o antigo elo por outro construído nas relações de afetividade entre seus membros. Nesse sentido, diz Montaigne, *uma afeição sincera e justificável deveria nascer do conhecimento que nos dão de si e com esse conhecimento crescer, a fim de que então, se o merecerem, e desenvolvendo-se de par com o bom senso essa disposição para as amar, chegemos a uma afeição realmente paternal.* (ref.:1:182). Com essa idéia de afeição filial, construída na relação entre pais e filhos, Montaigne não só ataca a crença no princípio natural do amor materno, que será revivido no final do século XIX por razões históricas, que não cabem tratar aqui, como combate o costume da época de entregar o recém-nascido aos cuidados de outra mãe que, por sua vez, abandonava seus filhos à própria sorte para cuidar dos filhos alheios, manifestando assim mais afeição pelos filhos dos outros do que aos seus.

O mundo que recebeu Montaigne parecia muito ocupado com a tarefa histórica de criar a sociedade burguesa para prestar-lhe a atenção merecida. Seu

grande mérito foi, no entanto, chamar a atenção de seus contemporâneos sobre o cortejo remodelador da vida material e espiritual que decorria das grandes viagens, das descobertas e invenções, das idéias acerca da natureza, da natureza humana e da natureza de Deus, sob o comando revolucionário da atividade comercial. Circunstâncias novas de vida exigiam o abandono das antigas. Tal como as velhas regras sustentadas pela fé cristã e pela escolástica tornavam-se ridículas na efetivação das trocas comerciais, as escolas com seus mestres, seus livros e seus métodos de ensinar, antes aceitas sem questionamentos, não parecem mais adequadas aos novos tempos. Assim, Montaigne a elas se refere : “ *São verdadeiras prisões para cativo da juventude, e a tornam (sic!) cínica e debochada antes de o ser. Ide ver esses colégios nas horas de estudo: só ouvireis gritos de crianças martirizadas e de mestres furibundos. Linda maneira de despertar o interesse pelas lições nessas almas tenras e tímidas, essa de ministrá-las carancudo e de chicote nas mãos! Que método iníquo e pernicioso!*” (ref.:1:84)

Ao destruir o mundo fechado dos feudos, romper com as relações de autoridade, rebaixar os privilégios advindos dos títulos feudais, as atividades comerciais tornavam inoperantes as lições de retórica, de gramática, de línguas antigas, tiradas de outrem para serem metidas na memória dos alunos bem “*arranjadinhas*” e por tanto tempo aceitas e respeitadas para o cultivo do espírito. Montaigne é a consciência dessas transformações na medida em que compara o que os jovens “*confinados e martirizados*” aprendiam com o que aprendiam, na luta pela vida, os homens que ultrapassavam a linha do horizonte rumo ao desconhecido, para persuadirem outros homens a comprar seus produtos ou vender os deles. Ao fazer isso, não está dizendo outra coisa senão que foram esses homens, corajosos e empreendedores, que revolucionaram os conteúdos e os métodos, como se percebe nessa passagem: “ *Este mundo tão grande, que alguns ampliam ainda, como as espé-*

*cies de um mesmo gênero, é o espelho em que nós devemos mirar para nos conhecermos de maneira exata. Em suma, quero que seja esse o livro do nosso aluno*” (ref.:1:80). No entanto, lamenta Montaigne, este mundo em transformação não é dado aos alunos conhecerem para nele agir. Propõe como necessário um ensino reflexivo que forje a inteligência, tal como as abelhas que, depois de libarem as flores de todas as espécies, fazem o mel que é unicamente seu, numa clara condenação ao ensino que privilegia a memória. A reflexão, para Montaigne, é muito superior à simples transmissão de conhecimentos, mas para isso acontecer é preciso que o professor seja o primeiro a fazer uso dela e só depois ensinar o aluno a pensar com sua própria cabeça: “ *as idéias tiradas de outrem ele as terá de transformar e misturar para com elas fazer obra sua, isto é, forjar a inteligência... Que ponha de lado tudo aquilo de que se socorreu e mostre apenas o que produziu.*” (ref.:1:7).

Poderíamos tirar outras lições de Montaigne, mas não sem privar o leitor do prazer de forjar ele mesmo sua própria inteligência. Continuaremos, no entanto, nas lições de Montaigne, estendidas ao século XIX, por um seu eminente crítico.

Apesar da distância que nos separa de Montaigne, seus preceitos educacionais continuam tendo aceitação geral. Nenhuma teoria educacional da atualidade, em sã consciência, postularia em favor da memorização e dos métodos autoritários, da mesma forma que não discordaria de que os conteúdos e os métodos de ensino devam forjar a inteligência ou fazer o aluno pensar com sua própria cabeça, para se conduzir com autonomia em todas as situações da vida. Enfim, que todo o processo educativo conflua para o desenvolvimento da razão e para a formação do caráter. Mas, se esses postulados educacionais permanecem, a história, contudo, mudou. Mudou tanto que GUIZOT(1787-1874), no século XIX, denuncia a omissão de Montaigne sobre uma questão sem a qual os homens do século passa-

do, que se lançaram na campanha pela criação da escola pública de ensino obrigatório, consideravam a educação imperfeita.

No seu texto *Idéias de Montaigne em Relação à Educação*, escrito em 1812, mas só publicado em 1872, Guizot, no final de suas quarenta e oito páginas, conclui dizendo que se deve crer em tudo que Montaigne aconselha e fazer tudo o que ele recomenda, baseado no julgamento de que: *se (ele) não disse tudo, tudo o que disse é verdade*, todavia uti-

liza quase todas as páginas para ora criticar, ora justificar e ora entender ou explicar porque Montaigne se preocupou apenas com a *razão* e não com o *coração*, onde nascem os sentimentos mais íntimos e mais nobres, necessários para conduzir o aluno ao devotamento da pátria e do próximo. O desenvolvimento da inteligência, do caráter e da conduta, visando um indivíduo ativo, virtuoso, corajoso e moderado, próprio para manejar as situações da vida, continua sendo inquestionável no “século da educação”, com a diferença de que no século XVI, diz Guizot, Montaigne era quase o único a saber o que hoje quase todos sabem sem que seja preciso se convencer disso. Porém o século XIX estava exigindo mais do homem do que os séculos anteriores, não bastava ser honesto e virtuoso consigo mesmo, era preciso ir mais longe, diz o grande historiador e estadista francês, ser virtuoso para com os outros seus concidadãos. Sem as virtudes sociais do cidadão, a educação não seria educação e sim mera instrução, portanto, imperfeita.

A história do século XIX deverá responder por sua própria exigência, já que o silêncio de Montaigne só existe para Guizot e não para o próprio Montaigne. Dizer que Montaigne *era antes um homem honesto que um homem virtuoso; a indolência de seu caráter privava-o desta atividade generosa*

*que pode inflamar o amor do bem* (ref.:2:405), pode não dizer nada como pode dizer tudo. Ser honesto e virtuoso para consigo mesmo é uma questão dos séculos anteriores, sobretudo do século XVII, e não de Montaigne. Mas, ao tomar a si mesmo como objeto de reflexão da natureza humana e se definir

*Dizer que Montaigne era antes um homem honesto que um homem virtuoso... pode não dizer nada como pode dizer tudo. Ser honesto e virtuoso para consigo mesmo é uma questão dos séculos anteriores.*

como homem honesto e não como cidadão, Montaigne se põe de acordo com o seu século. Nesse tempo, o cidadão, tal como nós o concebemos, não existia e nem podia existir. Portanto, caro Guizot, dai a César o que é de César. O século XVI teve como tarefa destruir a sociedade feudal, que o século XVII continua e o XVIII completa. E essa tarefa não poderia ser cumprida sem uma arma poderosa como foi o uso da razão, mas de uma razão fria e seca. Concebida como sinônimo de inteligência, a razão isolava da subjetividade os sentimentos, o coração, a imaginação. Não que aqueles homens fossem sem coração e sim porque a luta era sem trégua, sem piedade, sem nenhuma concessão aos ídolos da escolástica que habitavam as cabeças dos homens, afastando-os da terra para as regiões obscuras do pensamento especulativo. Razão que autorizava o livre jogo das forças individuais; que impulsionava o desenvolvimento da ciência positiva acoplado às forças produtivas, ao mesmo tempo que decretava a irracionalidade do mundo a ser destruído sem perdão e sem arrependimento. Para cumprir essa tarefa e fazer a história que fez, essa razão não se coadunava com sentimentos generosos.

O comércio mundial, que remodelava o mundo de Montaigne, forjou, nos três séculos que o separa de Guizot, revoluções permanentes na forma de produ-



zir, passando das oficinas para as manufaturas, das manufaturas para a indústria mecânica e da indústria mecânica para indústria elétrico-eletrônica, que hoje remodela o mundo da globalização. A liberdade de ir e vir, que impulsionara a atividade comercial nos albores da sociedade que Montaigne embalava ainda no seu berço, se transformou no livre jogo das forças individuais, dominando todas as atividades humanas, sugerindo uma educação que preparasse o homem livre para jogar esse jogo, desenvolvendo-lhe todas as suas forças: intelectual, física e moral.

Em meados do século XIX, a sociedade que Montaigne viu nascer - já plenamente edificada - revelou suas entranhas. As máquinas que funcionavam a todo vapor de repente param, as mercadorias, lotando as prateleiras, não encontram saída, os trabalhadores ficam sem trabalho. Essa parada foi fundamental para Marx devassar as entranhas da sociedade, conhecer seu mecanismo, suas leis e descobrir o que havia de mais profundo naquela que foi a primeira de uma sucessão de crises que chega até nossos dias. Separando a aparência da essência concluiu, como sugerira Montaigne, que os conflitos familiares, as lutas de classes, as doutrinas socialistas, a proliferação dos vícios, o crescimento da violência, a decadência moral, enfim, as dificuldades de convivência social constitu-

servar a sociedade burguesa, ameaçada pela nova classe revolucionária e pelas doutrinas socialistas que vinham ao seu encontro, ambas como expressão do conflito instaurado entre forças produtivas e relações sociais de produção, do qual não pode se livrar sem se destruir. São essas as condições históricas que levarão o partido da ordem, do qual Guizot faz parte, a tomar as medidas de contenção. Entre as quais destaca-se a necessidade de incorporar a face conservadora no indivíduo revolucionário, criando a escola pública de ensino obrigatório para ensinar as virtudes sociais que a vida não ensina e ainda faz esquecer. Assim, ao mesmo tempo em que permanece *a luta pela vida* - onde impera a competição, o interesse individual, o lucro, o individualismo - impulsionando as forças produtivas até o limite de transformar a máquina no operariado, deve permanecer também sua contradição, a *luta pela união da vida*, com valores trocados, como: altruísmo, solidariedade, justiça, amor, convivência, igualdade entre desiguais, comunhão de espírito, trabalho voluntário, associações assistenciais, entre outros. A escola então desempenhará a difícil tarefa de preparar para o mundo do trabalho e formar o cidadão.

No grande debate ocorrido por ocasião de sua criação, a definição dessa dupla finalidade exigirá a revisão de princípios e crenças. Essa revisão, que se encontra registrada nos documentos e publicações da época, é reveladora das questões nucleares que determinaram a superação da pedagogia

tradicional pela pedagogia nova. Nessas publicações, a crença na razão, tal como já aparece em Montaigne e que alcançará sua soberania com os iluministas do século XVIII, perde sua força e se deixa levar pelas coisas do coração, do afeto e dos sentimentos. Em consequência disso, a simples instrução ou a transmissão dos conhecimentos acumulados pela ci-

*A questão do século XIX era bem diferente da dos séculos anteriores. Não se tratava mais de destruir a velha sociedade feudal, porém de conservar a sociedade burguesa...*

íam apenas a parte fenomênica do verdadeiro conflito entre forças produtivas e relações sociais de produção que, mais cedo ou mais tarde, levaria à dissolução das sociedades.

A questão do século XIX, portanto, era bem diferente da dos séculos anteriores. Não se tratava mais de destruir a velha sociedade feudal, porém de con-

ência é declarada insuficiente para dirigir a ação humana. Desse modo, a escola pública incorpora a contradição social nas suas finalidades, preparando o indivíduo para enfrentar o mundo do trabalho, onde a competição cada vez mais perversa faz desenvolver um individualismo exacerbado, e formar o cidadão, no sentido contrário, para submeter seu interesse individual ao bem comum e preservar as instituições.

Na prática, isso resultou, no final do século passado, na incorporação da *educação moral e cívica* transversalizada nas novas e tradicionais disciplinas do currículo escolar, e na inclusão *dos temas transversais de convívio social e ética*, no final desse século. Na teoria, a essência foi substituída pela aparência. Enquanto, as manifestações fenomênicas são enfrentadas como o verdadeiro problema que os homens têm que resolver, para restabelecer condições aceitáveis de convívio social, o conflito entre forças produtivas e relações sociais, responsável pela desagregação social e pela dissolução das sociedades, permanece inquestionável.

No final deste século, mais do que no final do século passado, o livre jogo das forças individuais comanda a vida dos homens, com a diferença de que, na era do capital financeiro globalizado, as grandes apostas são feitas no melhor estilo da jogatina em cassino, onde poucos jogam, mas com muitas chances de acumular grandes fortunas do dia para a noite ou da noite para o dia, enquanto que a grande maioria, que vive exclusivamente do trabalho, permanece à margem, sendo que para muitos deles o jogo acabou. Essa situação coloca os homens diante da dramática, mas não inexplicável, contradi-

ção de desenvolver as forças produtivas pela aplicação da alta tecnologia - que ainda segue se revolucionando - e conter a dissolução das sociedades que acompanha esse processo.

Mesmo assim, dentro e fora da escola, combate-se a falta de ética, o excesso de liberdade sexual, os desequilíbrios ecológicos, os preconceitos étnico-culturais, a desestruturação familiar, a violência, a criminalidade, o desemprego, - tidos como responsáveis pela degradação do convívio social - com o amor, a solidariedade, a caridade. Essas ações 'desinteressadas' agem como paliativos de pouca eficácia para a classe a quem se destina, assim como a doença grave não responde bem ao tratamento dos sintomas, mas podem significar muito para a classe que joga o jogo, conhece suas regras e deseja mantê-lo.

Esta questão traz de volta o problema da consciência individual, que não se percebe no movimento mais geral das transformações, representada, por Montaigne, na figura do "camponês saboiano". Questão que nos faz pensar na flagrante contradição existente, na atualidade, entre a dependência da vida individual a relações cada vez mais globalizadas e as cabeças sendo dirigidas, pelo saber especializado, no sentido contrário, como diria ainda Montaigne, *vivemos todos apertados dentro de nós mesmos e não vemos um palmo na frente do nariz*. Contradição que este ensaio procura combater ao demonstrar que o passado, quando examinado de uma determinada perspectiva, é potencialmente esclarecedor das grandes questões humanas a serem enfrentadas, das quais o fenômeno educativo é inseparável e indivisível.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ref.:1 MONTAIGNE, M. *Os Pensadores*. Nova Cultural. 4.ed., São Paulo. 1987. V.1

Ref.:2 GUIZOT, P. F. Des Idées de Montaigne en fait D'Éducation. In: *Méditations et Études Morales*. Paris. Didier et Cie, Libraires-Éditeurs. 1872