

# DA NECESSIDADE À LIBERDADE: UMA NOTA SOBRE AS PROPOSTAS DE DIDEROT E CONDORCET PARA O ENSINO SUPERIOR

PATRIZIA PIOZZI\*

A felicidade é uma invenção do século XVIII. (Saint-Just)

*RESUMO:* Movidos pela busca de uma sociedade mais justa, livre e igualitária, os homens das Luzes, ao longo do século XVIII, engajaram-se em alastrar o saber científico e cultivado entre as massas populares, para que estas, “esclarecidas” a respeito de suas próprias capacidades e interesses, pudessem participar, com autonomia, da vida econômica, política e cultural das nações. Este artigo examina as propostas para uma educação pública, gratuita e universal, elaboradas respectivamente por Diderot, diretor da Enciclopédia, e Condorcet, membro da Assembléia legislativa na França revolucionária, focalizando as relações entre os graus superiores e mais elementares do ensino. A renovação dos conteúdos tradicionais, privilegiando o estudo das “ciências e artes”, aplicáveis à vida prática, e a implementação de uma didática que preserva o rigor do saber teórico simplificando sua linguagem, evidencia os alcances e limites do acesso universal formalmente garantido aos homens comuns. O exame dos ideais educacionais que norteiam o percurso da instrução pública indica um descompasso entre a conceituação liberal da ascensão pelo mérito e a vocação democratizante, que tem em perspectiva uma convivência social erguida sobre o livre entrelaçamento entre talentos, saberes, gostos dos indivíduos.

*Palavras-chave:* Ciência. Arte. Democracia. Filosofia. Instrução pública.

FROM NECESSITY TO FREEDOM: A NOTE ON DIDEROT  
AND CONDORCET'S PROPOSALS FOR HIGHER EDUCATION

*ABSTRACT:* Along the XVIII<sup>th</sup> century prompted by their quest for a fairer, freer and more egalitarian society, the men of the Enlightenment got involved in spreading scientific and cultivated knowledge

---

\* Professora assistente doutora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

among the masses. They thought these, once enlightened about their own capacities and interests, could autonomously partake in the economical, political and social life of their nations. Focusing on the relationships between the highest and lowest degrees of education, this paper explores the proposals Diderot, then director of the Encyclopedia, and Condorcet, then a member of the Legislative Assembly of the Revolutionary France, respectively elaborated for a universal, free public education. The renewal of the traditional contents to privilege the studies of “arts and sciences”, which may be applied to practical life, and the implementation of didactics that, albeit simplifying its language, would preserve the rigor the theoretical knowledge both reveal the range and limits of this universal access formally guaranteed to common men. Scrutinizing the educational ideas that stake out the course of public education shows a gap between the liberal conceptualization of promotion through merit and the democratizing vocation, which aims at a social coexistence built upon the free intertwining of people’s talents, knowledge and tastes.

*Key words:* Sciences. Arts. Democracy. Philosophy. Public education.

**E**m uma passagem famosa da *República* de Platão, a fábula dos homens de ouro, de prata, de ferro e bronze estabelece a hierarquia das qualidades intelectivas e sensíveis, atribuindo ao governante sábio a tarefa de observar a predominância de uma ou outra em cada indivíduo, com o objetivo de encaminhá-lo para a educação mais própria à sua natureza: embora a composição paterna seja geralmente conservada pelos filhos, como todos procedem da mesma origem, é sempre possível descobrir as naturezas mais racionais, aptas a empreender a aventura da filosofia e a exercer o poder político, entre aqueles cujo âmbito se circunscreve aos afazeres e negócios da vida material (cf. 1949, p. 155 e 156).

Em um viés interpretativo oposto ao de Popper (1974), para quem Platão estaria justificando, no mito dos metais, a base eugênica de sua proposta política,<sup>1</sup> John Dewey (1979) atribuiu-lhe o mérito de ter lançado os fundamentos da moderna teoria democrática da educação, ao afirmar “incisivamente” que o lugar ocupado pelo indivíduo na sociedade deveria ser determinado “não pelo nascimento [ou] pela riqueza, ou por qualquer norma convencional, e sim por sua própria natureza, descoberta no processo da educação” (Dewey, 1979, p. 96).

Embora a divisão do trabalho social configurada na *República* aprisione a variedade e riqueza das inclinações humanas em três funções fixas e rigidamente hierarquizadas, o pensador americano considera que tal limitação, imputável às “condições de seu tempo”, não invalida o caráter inovador de um modelo societário erguido sobre o desenvolvimento das capacidades individuais e a maximização de seu aproveitamento em prol do bem comum, tendo como ponto nodal a arte dos educadores. A seu ver, o ideal democrático, esboçado nas teses de Platão, delinea-se de forma plena no debate travado em torno da instrução pública ao longo do século XVIII, do qual emergem propostas de reforma do ensino empenhadas em desenvolver inclinações e talentos dos indivíduos e em orientar seus múltiplos saberes para o bem comum, tendo em vista o progresso indefinido das sociedades humanas.

A continuidade estabelecida por Dewey entre as proposições de Platão e as dos iluministas, certamente sujeita à polêmica, abre um caminho fértil de reflexão, na medida em que indica um descompasso entre os ideais liberais de ascensão pelo mérito, ancorados no interesse privado, e a vocação emancipatória dos homens das Luzes. Dirigida a libertar os talentos das determinações socioeconômicas, não primordialmente para habilitá-los a entrar com igual oportunidade na competição mercantil, mas para potenciar sua livre expansão e colaboração, a luta das Luzes pela divulgação do conhecimento teria em perspectiva a diminuição progressiva das desigualdades e dos conflitos de classe, perseguindo o limite da igualdade e harmonização. A partir das considerações de Dewey, pretendo aqui examinar as propostas de Diderot<sup>2</sup> e Condorcet, focalizando a relação nelas estabelecidas entre os degraus superiores e os mais elementares do ensino das “ciências e artes”.

## O plano de uma universidade de Diderot

Redigido a pedido da czarina Catarina II da Rússia, admiradora e amiga pessoal de Diderot, e concluído em 1775, o “Plano de uma Universidade” expõe de forma detalhada uma proposta de instrução superior, aberta a todos aqueles que, ao findar da escola primária, “não se fecham na casa paterna para aprender algum ofício”. Do ponto de vista da estrutura formal, o plano mantém a seqüência então em vigor no sistema francês, segundo a qual a faculdade das artes, correspondente, *grosso modo*, ao nosso ensino médio, daria acesso às faculdades de medicina, ju-

risprudência e teologia, cursos superiores profissionalizantes. O alcance inovador que, até hoje, faz desse projeto um referencial para o debate científico e político em torno da universidade, evidencia-se no vínculo estabelecido entre a garantia de acesso aos estudos superiores para todas as “condições sociais” e a renovação dos conteúdos tradicionais.

Ao definir como principal objetivo de uma escola mantida pelo Estado o de propiciar o acesso à instrução àqueles “cujas famílias não podem arcar com os custos de uma educação doméstica”, que constituem “o grosso de uma nação”, o autor realça os benefícios que advêm desta política ao conjunto da sociedade:

Universidade é uma escola cuja porta está aberta indistintamente a todos os filhos de uma nação e onde mestres estipendiados pelo Estado os iniciam ao conhecimento elementar de todas as ciências.

Eu digo indistintamente, porque será tão cruel quanto absurdo condenar à ignorância as condições subalternas da sociedade. Em todos, há conhecimentos dos quais a gente não poderia se privar sem conseqüências. O número de choupanas e de outros edifícios particulares estando para o dos palácios na relação de dez mil para um, há dez mil para apostar contra um que o gênio, os talentos e a virtude sairão antes de uma choupana do que de um palácio. (Diderot, 2000, p. 267)

Se, na metáfora platônica dos metais, o acesso dos filhos dos “homens de ferro e bronze” às áreas superiores do conhecimento ficava limitado pela provável semelhança em suas composições, aqui a proporcionalidade matemática é utilizada para refutar as teses que justificam as desigualdades de nascimento: distribuídos “indistintamente” pela natureza, os talentos serão, por isso, mais numerosos entre as classes que abrigam a maior parte dos filhos de uma nação. Apenas uma educação universal pode propiciar sua descoberta e expansão em prol do bem comum.

Certamente, há uma grande distância entre o princípio democrático *in nuce* indicado por Dewey na teoria platônica e esta proposta, a mais ousada produzida antes da Revolução Francesa; no entanto essa distância se torna insuperável se a compararmos com as posições de John Locke sobre educação. Reconhecido pelos homens das Luzes como um pensador nuclear da teoria moderna do direito natural, o filósofo inglês, na obra em que refuta os fundamentos lógicos e histó-

ricos do absolutismo monárquico, enraíza na lei da natureza um modelo societário em que homens livres, iguais, dotados de razão, erguem seu sustento e suas posses sobre o trabalho.<sup>3</sup> Conferindo, assim, ao uso produtivo e diligente da razão o único fundamento legítimo das desigualdades, suas formulações atingem o cerne das concepções estamentais e aristocráticas da divisão social do trabalho, criando a moldura conceitual para o ideal liberal de ascensão pelo mérito. No entanto, a rígida divisão social entre os homens superiores, destinados aos postos de comando, e aqueles que têm como horizonte uma vida de fadiga e privações delineia-se, de forma explícita, na passagem da definição abstrata dos direitos naturais para as proposições concretas de reforma do ensino inglês, contidas em *Some thoughts concerning education*.<sup>4</sup>

As inovações educacionais propostas neste texto se dirigem exclusivamente aos filhos do *gentleman*, incidindo na necessidade de superar os aspectos abstratos e “desinteressados” da tradição medieval pelo ensino do que é útil na administração dos negócios públicos e privados. A esse modelo, dirigido à formação dos quadros dirigentes da então nascente sociedade mercantil, opunha, na condição de comissário do conselho de profissões nomeado pelo rei, as “escolas de trabalho”, destinadas aos filhos dos indigentes e dos trabalhadores pobres, nas quais, sem custo para o erário público, crianças entre 3 e 14 anos seriam forçadas a aprender habilidades manuais, confeccionando suas próprias roupas e recebendo, em troca, pão, água e, no inverno, se necessário, um pouco de mingau quente. Ao longo dessa estada, após a qual seriam encaminhadas para aprender um ofício, seu único “estudo” seria o da religião. O ensino de moral religiosa, complementado pelo constante uso do açoite, traria como resultado a austeridade dos hábitos e a industriiosidade necessárias ao exercício diligente das profissões, construindo, assim, sobre a ignorância, o embotamento mental e o terror, o enquadramento no sistema do trabalho e a obediência aos *masters*.<sup>5</sup>

Apesar do evidente contraste com o tratamento dado à educação dos pobres pelo pioneiro teorizador dos “liberdades do liberalismo”, a proposta de um ensino superior universal não é suficiente, em si, para atribuir ao plano de Diderot a negação radical da hierarquização entre as elites pensantes, destinadas ao comando, e os homens comuns, restritos aos ofícios manuais e às condições subalternas. Os alcances e limites desta ruptura se delineiam mais claramente na crítica da universidade tradi-

cional e na proposta de reforma de conteúdos e métodos de ensino, nos quais se explicita o sentido da divisão entre uma fase comum e outra, mais específica, nas faculdades superiores profissionalizantes.

Em seu exame da universidade francesa, a faculdade das artes é figurada como uma longa e estéril avenida, onde nada se ensina sobre o mundo real. Em lugar de aprofundar-se nas ciências da natureza e da moral, cuja aplicação melhora a vida humana, os alunos “enchem sua cabeça com as sutilezas de Aristóteles”, aprendem, “sob o nome da retórica, a arte do bem dizer antes que a de ter idéias”, e, “sob o nome de belas-letras”, estudam os idiomas mortos, úteis apenas a uma pequena minoria. “Preguiçosos, ignorantes, demasiado idosos para instruir-se nas artes mecânicas”, aqueles que percorrem o caminho até o fim “tornam-se comediantes, soldados gatunos, jogadores, velhacos, escroques e vagabundos” (Diderot, 2000, p. 273).

A insistência sobre a esterilidade do *currículum*, que reúne em si a herança da escolástica medieval e o cultivo das letras clássicas, originário do humanismo renascentista, pode sugerir que a modernização proposta se restringe a privilegiar os saberes mais adequados aos campos profissionais florescentes com a mecanização do trabalho e o extraordinário incremento da produção e da troca, em curso na época.

Explicitada pelo autor ao afirmar que “as lições sobre as ciências bastam quando indicaram ao talento natural o objeto particular que se tornará o estudo e o exercício do resto da vida” (idem, *ibid.*, p. 346), a presença da perspectiva profissionalizante – e hierarquizante – revela-se no critério utilizado para montar a progressão dos estudos. Movendo-se do mais útil e necessário, do mais fácil e elementar e, portanto, mais acessível, para o menos útil, mais complexo, alcançável por poucos, a seqüência tem em sua base os cursos, paralelos, centrados no conhecimento “primitivo” das ciências da natureza e da moral, colocando no topo as belas-artes, a retórica e a poesia, filhas “mais do gênio que do ensino”.

A suposição, subjacente a este percurso, de uma divisão “natural” entre uma minoria de homens “nascidos” para meditar e se tornar “poetas”, “oradores” ou “filósofos” e a grande maioria, capacitada apenas para o exercício das artes mecânicas e dos negócios comuns, combina-se, curiosamente, com a grande valorização do estudo das ciências, de maior utilidade para o aprimoramento socioeconômico e político das nações, delineando uma imagem da educação em que se sobrepõem

a hierarquia platônica dos saberes e o princípio utilitário inerente à cultura moderna. Neste enfoque, o princípio do acesso universal à instrução estaria ocultando, na esteira do liberalismo lockeano, a legitimação de novas formas de desigualdade e de domínio, vindo ao encontro da exigência de maior habilitação e diversificação profissionais da massa trabalhadora na era das máquinas, camuflada na afirmação da “desigualdade natural dos talentos”. Parecem confirmar a validade desta leitura as reiteradas recomendações, no item em que Diderot trata da progressão dos estudos, para que o esforço e o talento de cada estudante seja o critério exclusivo para a promoção às classes e aos degraus superiores da instituição. Mesmo a referência aos fatores “externos” ao processo escolar, originários das determinações socioeconômicas, sugere a substância classista e elitista de seu ideal “meritocrático”:

Que os estudantes estejam bem convencidos de que a duração de seus estudos depende absolutamente de sua aplicação, e que a execução rigorosa desse regulamento tempera a ambição ridícula de pais ciosos de tirar seus filhos das condições subalternas que exercem e de lhes proporcionar a educação do sacerdócio, da medicina ou da magistratura.

Nada é mais funesto à sociedade do que essas emigrações insensatas de uma condição para outra. (Idem, *ibid.*, p. 386)

O desvelamento e a denúncia do caráter abstrato dos conceitos liberais de liberdade e igualdade têm sido correntes, entre os críticos da sociedade competitiva moderna, desde, pelo menos, o ataque de Rousseau à crença dos *philosophes* no potencial emancipatório do Estado erguido sobre o pacto dos interesses. Entre aqueles que, em nossos dias, examinam nesta ótica os ideais da “sociedade aberta”, alguns, empenhados em demonstrar a incompatibilidade radical entre liberalismo e democracia, acentuam a oposição entre a crítica rousseauiana à propriedade – na qual reconhecem a antecipação das grandes teorias anticapitalistas do século XIX – e a utopia do “progresso” dos enciclopedistas, tratada como uma transfiguração mítica do poder burguês ascendente.<sup>6</sup> Assumindo um viés interpretativo contrário, Roberto Romano (2001) indica a ruptura com a substância classista e autoritária, inerente à conceituação burguesa de educação e cultura, na vocação das Luzes para o esclarecimento das massas: a divulgação e popularização do saber, em compêndios, brochuras, enciclopédias etc. assume a dimensão de uma política pública nos planos de

Diderot e de Condorcet, para os quais o Estado deveria responsabilizar-se pela instrução técnica e científica de todo o povo.

O setor das Luzes mais democratizante, por meio da Enciclopédia e de Condorcet, lutou por uma formação ampla do povo, para que ele pudesse governar e decidir sobre todas as questões de seu interesse, entre as quais a ciência e a técnica ocupando lugar eminente. (Romano, 2001, p. 38)

As considerações de Romano lançam luz, ao meu ver, sobre alguns aspectos do plano, como a escolha dos conteúdos e o encadeamento das várias etapas do ensino, que permitem identificar, no caminho do “necessário” para o “supérfluo”, a tendência a transcender os limites da qualificação profissional, em direção à utopia vislumbrada por Dewey. Os primeiros cursos, centrados no estudo das ciências da natureza e da moral, não se dirigem ao fortalecimento das habilidades mecânicas e do raciocínio operativo, nem à transmissão de normas de comportamento social; ao contrário, desde o começo, o ensino dos *princípios* da ciência visa ao esclarecimento sobre as leis que governam o “cosmos” físico e moral, tendo em vista não apenas facilitar a vida prática, mas ilustrar, “civilizar” e, ao mesmo tempo, fortalecer a capacidade analítica e crítica. Ao colocar a geometria, necessária a “todas as condições da vida, desde a mais elevada até a última das artes mecânicas”, na base do ensino, o diretor da *Enciclopédia* aponta, também, para sua importância filosófica e política, definindo-a como “a lima silenciosa de todos os pré-conceitos populares” (Diderot, 2000, p. 289-292). Essencial à formação do julgamento racional e, portanto, à luta contra a ignorância e a superstição, prepara o caminho para o estudo da lógica e da crítica, pelo qual os jovens aprendem a submeter a exame todas as autoridades, inclusive as da razão e dos fatos.

Embora permaneça a divisão, de reminiscência platônica, entre regiões superiores e inferiores do saber, o acesso a todas se faz na dimensão do universal, do princípio teórico que ilumina o particular, de forma que o crescente esclarecimento sobre o que será o objeto específico de estudo, aliado à também progressiva faculdade de desvendar as fantasmagorias criadas pelos poderosos para garantir a “servidão voluntária”, ergue uma ponte entre o filósofo e os “filhos” do povo, mais larga, sem dúvida, para aqueles que concluem a fase “elementar” da universidade, encaminhando-se aos estudos profissionais superiores. Nestes, a combinação entre o útil social e pessoal e o “es-



clarecimento” continua sendo o cerne da proposta de reforma: no que diz respeito às faculdades de medicina e jurisprudência, o plano não se limita a indicar meios de modernizar os cursos, mas conduz, com relação à primeira, uma crítica contundente à mercantilização da profissão médica, responsável por transformar um direito de todos em privilégio de poucos, e recomenda, para a segunda, a extrema vigilância na promoção dos futuros magistrados, para que “a incapacidade e o vício não predominem sobre a ciência e os bons costumes” (Diderot, 2000, p. 366). Enfim, na faculdade de teologia, trata-se sobretudo de neutralizar os males que advêm do poder religioso, submetendo-o ao controle do Estado e ministrando aos futuros padres aulas de ciência e de tolerância, para que se tornem “instruídos, edificantes e pacíficos” (idem, *ibid.*, p. 370), em outras palavras, “iluministas” e devotados ao interesse público, o avesso do que costumavam ser. Quanto ao outro lugar de alocação dos saberes superiores, a “academia de doutos”, que, fora da universidade, acolhe os homens de gênio, sobretudo os de natureza poética e filosófica, destinados a refletir “enquanto os outros trabalham”, seu financiamento e promoção pelo Estado só se justifica em uma sociedade em que a instrução pública já esteja implantada. Caso contrário, não haveria leitores para as “belas coletâneas” publicadas e “a nação continuaria ignorante e bárbara”.

Abalizando, a meu ver, as interpretações em chave libertária da teoria educacional das Luzes, o exame das relações a serem construídas pela instrução pública, entre os que atingem o saber superior e os que vão abandonando o caminho, mostra a tendência a transbordar os limites da habilitação para o mercado, ou mesmo do aproveitamento dos talentos para o bem público, em direção à expansão das trocas intelectuais livres e ao refinamento geral dos espíritos. A abordagem generalista e teórica das ciências em *todas* as fases se constitui em alavanca para a progressão do esclarecimento. Visível, no plano espacial, no diálogo, cada vez mais amplo e profundo, entre os “doutos” e os homens comuns instruídos, prenuncia o tempo em que, com o avanço do processo civilizatório, “(...) as partes da educação pública que parecerão supérfluas neste momento poderão tornar-se necessárias, (...)” (idem, *ibid.*, p. 368). Preparando este radioso futuro, a diversificação dos estudos, “ao abarcar muitos objetos ao mesmo tempo”, tende a extinguir a desigualdade dos talentos em favor de sua diferença e complementaridade. “No curso da jornada de estudos, se cada

aluno exibir sua aptidão natural, não haverá nenhum que guarde constantemente a superioridade, e eles terão todos um motivo de se estimar reciprocamente” (idem, *ibid.*, p. 387).

## De Diderot a Condorcet: a cidadania “esclarecida”

Elaborado para ter aplicação na Rússia, sob a égide de um governo monárquico, o plano de Diderot tem ressonâncias nos debates dos revolucionários franceses, em busca da definição e implementação da cidadania na “república dos livres e iguais”. No breve período, anterior ao golpe de Termidor, em que a discussão das formas do governo e dos limites e alcances da soberania popular adquire a concretude e a premência próprias à luta política em épocas de grandes transformações, proliferam projetos e textos abrindo um leque de posições sobre a temática da educação, desde a obrigatoriedade e gratuidade da escola até seu caráter nacional ou cosmopolita: entre eles, o relatório redigido por Condorcet na função de membro do Comitê para a Instrução Pública, apresentado à Convenção em abril de 1791, defendia o acesso irrestrito dos cidadãos a todos os graus do ensino.<sup>7</sup>

Vários comentadores contemporâneos, entre os quais Baczko (2000) e, no Brasil, Carlota Boto (2003), têm pontuado, em seus trabalhos, o caráter inovador da proposta de uma educação pública laica, universal e gratuita e seus profundos ecos entre os setores mais progressistas engajados, nos séculos XIX e XX, na conceituação e implementação do ensino público, na Europa e no Brasil. Em uma passagem do belo ensaio introdutório aos *Cinq mémoires sur l’instruction publique*, texto de 1791, em que Condorcet constrói a moldura teórica da proposta elaborada no ano posterior, Charles Coutel e Catherine Kintzler afirmam:

A instrução configura-se então, ao mesmo tempo, como uma condição de possibilidade da república e como um de seus órgãos. Filosoficamente, ela participa de sua fundação; institucionalmente, ela contribui ao seu funcionamento.

Nenhuma circularidade nestas relações constantes entre o político, o pedagógico e o epistemológico. A originalidade de Condorcet consiste em ter feito dessa relação uma tese moderna que rompe com aquilo que se pensou anteriormente sobre a escola. O rompimento inclui também a “filosofia das Luzes”, para a qual a idéia da escola como instituição pública no sentido pleno é estranha: incluindo aí os escritos de Diderot (Plano de uma

Universidade para a Rússia), o pensamento dos contemporâneos da Enciclopédia permanece, seja nos quadros da educação doméstica, seja no horizonte do despotismo esclarecido. (Coutel & Kintzler, 1994, p. 19)

Sem intenção de polemizar com este viés interpretativo que, a meu ver, subestima a tendência inscrita no ideário das Luzes, e, particularmente, no plano de Diderot, a extrapolar os limites do despotismo esclarecido, situando-se no horizonte da democracia, pretendo, embora não caiba aqui um exame comparativo, realçar, resumidamente, alguns aspectos indicativos das continuidades presentes na “ruptura” entre os enciclopedistas e o revolucionário.

No que diz respeito às relações entre democracia, política e educação, distinguindo-se de forma inequívoca das proposições engajadas em limitar os poderes da monarquia pela ampliação de uma “esfera pública” esclarecida, Condorcet vincula a instrução pública à soberania popular, nos quadros de uma república laica, erguida sobre o sufrágio universal e o exercício da administração pelo povo instruído. Como sugere Romano ao aproximar as idéias de Rousseau e Condorcet, o alcance revolucionário do projeto educacional deste último só pode ser compreendido no quadro da radical democratização dos poderes legislativo e executivo, no qual “toda constituição é provisória” e “os empregos governamentais são revogáveis” (Romano, 2000, p. 28). É nesta perspectiva que se define o objetivo de fortalecer a capacidade do povo de julgar as políticas e de gerir a coisa pública, impedindo que as habilidades administrativas dos “competentes” ou os recursos retóricos dos “demagogos” se transformem em fontes de planejamento do domínio:

É necessário, portanto, ao mesmo tempo, que um dos degraus da instrução comum habilite os homens de uma capacidade ordinária, a aprender as funções públicas (...). De outro modo, seria introduzida uma desigualdade bem efetiva, fazendo do poder um patrimônio exclusivo dos indivíduos que o adquiririam dedicando-se a certas profissões, ou entregar-se-ia os homens à autoridade da ignorância, sempre injusta e cruel, sempre submetida à vontade corrupta de algum tirano hipócrita: este fantasma ilusório de igualdade só poderia ser mantido sacrificando a propriedade, a liberdade, a segurança, aos caprichos dos ferozes agitadores de uma multidão sem rumo e tola. (Condorcet, 1994, p. 78 e 79)

A fundação da soberania popular sobre a democratização do saber é o elemento nucleador do percurso da instrução pública, estabe-

lecido nos *Mémoires*, movendo-se de um patamar comum, do ensino geral e mais “elementar” das “ciências e artes”, para um nível superior, dividido em dois degraus, não necessariamente seqüenciais, análogos, pela natureza dos estudos, aos nossos cursos de graduação e pós-graduação. Ao elencar os cursos que preparam para as profissões de utilidade pública, contrariamente a Diderot que, como vimos acima, mantém intocada a tríade então em vigor na Sorbonne, Condorcet exclui de seu projeto as faculdades de teologia e jurisprudência, argumentando que, monopolizados por especialistas, tais saberes tornam-se fontes de domínio sobre a grande massa dos homens comuns. Impossibilitado de ter base científica por não ter meios de estabelecer o verdadeiro credo religioso, o curso de teologia, ao projetar-se como fonte da verdade moral, redundando em ensino doutrinário, impedindo o livre exame e formando “profissionais” que ditam normas e preceitos, apoiando sua credibilidade na fé cega do povo. Por sua vez, a faculdade de direito, ao formar especialistas habilitados a ser árbitros das questões jurídicas, cria uma casta de iniciados ao conhecimento das leis e constituições, ao passo que o lugar de sua geração, discussão e revisão devem ser as assembléias eleitas e julgadas pelo povo.

A expulsão da religião e da ciência jurídica do ensino profissional superior, com o objetivo de dessacralizar e esvaziar o poder advindo do acesso restrito e especializado às verdades da moral e da arte de governar, transformando-o em função da cidadania, tem seu correlato na busca de soluções para redimir as desigualdades sociais, decorrentes, nos tempos modernos, do progresso “cego” e “mecânico” imposto pelo interesse mercantil. Consciente da amplitude desta problemática, Condorcet em nenhum momento atribui à instrução pública universal o papel exclusivo na garantia das igualdades de oportunidades; ao contrário, analisa, além do âmbito estritamente educacional, as causas sociais da desigualdade econômica e de instrução, creditando a perspectiva de sua diminuição menos ao crescimento “espontâneo” do comércio e da indústria que à implementação de políticas públicas de incentivo aos pequenos produtores e de proteção aos mais fracos, sobretudo crianças, velhos e mulheres desamparados das classes populares, numa antevisão do que no século XX se efetivaria como Estado de Bem-Estar Social. Dessa forma, apenas no contexto da reforma econômica e social, o ensino público superior pode se tornar universal, ao longo de um processo em que, inicialmente, a educação

continuada para adultos pobres, privados na infância do acesso à educação, não por “vontade da natureza”, mas “pela injustiça da sociedade” (Condorcet, 2000, p. 184), combina-se com a sustentação nos estudos, pelo Estado, dos jovens sem posse que se distinguem pelo esforço e talento. Os estudos superiores democratizam-se paulatinamente com a “distribuição mais igualitária da ‘fortuna’, consequência necessária das boas leis, do progresso do método de ensino, diminuição da dívida e emprego mais útil das rendas públicas” (Condorcet, 2000, p. 185).

A tematização dos direitos políticos e sociais amplia decisivamente o sentido de “igualdade de oportunidades”, restrito, no plano de Diderot, ao âmbito de uma instrução pública organizada e rigidamente controlada pelo monarca e pelos sábios que o aconselham. No entanto, a dívida de Condorcet ao pensamento das Luzes, explicitada na homenagem a eles prestada em sua obra mais famosa, onde afirma que “combateram em favor da razão, (...) consolando por vezes os inimigos da razão, parecendo só querer na religião uma semitolerância, na política uma semiliberdade, poupando o despotismo quando este combatia os abusos religiosos e o culto quando este se dirigia contra a tirania, atacando estas duas calamidades em seu princípio” (Condorcet, 1994, p. 143 e 144), reverbera na escolha dos métodos de ensino para a instrução pública, centrados no entrelaçamento entre o rigor do saber culto e a linguagem do senso comum.

Como realçam Coutel & Kintzler (1994), “a oposição de Condorcet à idéia de utilidade imediata e de adaptação” (p. 310) explicita-se mais claramente no quarto memorial, consagrado à instrução profissional superior, onde o autor pontua as diferenças entre os cursos vinculados às artes mecânicas e liberais, de duração mais curta e concomitantes à atividade profissional, e os de utilidade pública, mais longos e complexos, que demandam a dedicação total dos estudantes. Apesar desta hierarquização, defende, para ambos, o ensino teórico geral, voltado a fortalecer o raciocínio criativo, deixando para a experiência direta a aprendizagem dos aspectos operacionais das profissões.

O princípio generalista, ordenador da fase comum da instrução, estende-se aos níveis superiores profissionalizantes, ampliando o horizonte aberto aos talentos reprimidos pela condição social, e propiciando a proliferação de inúmeros inventores populares. Como assinala Boto (2003), ao comentar o relatório de 1792, “(...) o ensino – em movimento contrário à tendência que apontava para o trabalho

mecânico do homem refém da maquinaria – traria infindáveis renovações” (p. 748). Ao mesmo tempo, constitui, também, uma arma poderosa no combate ao embotamento dos espíritos decorrente da aprendizagem mecânica e repetitiva, que os torna presa fácil dos ilusionistas e charlatões.

Sela-se aí, na esteira das Luzes e de Diderot, a complementaridade entre a iniciação aos segredos da ciência e da técnica e o fortalecimento da “faculdade de julgar”, facilitando a tarefa dos filósofos “que preferem esclarecer os homens a enganá-los” (Condorcet, 1994, p. 236). No entanto, aqui, também, a separação platônica entre os “homens de ouro” e aqueles compostos por metais menos nobres se faz-se presente nos objetivos do ensino “comum” e do superior profissionalizante: ambos restritos à aplicação e ao aprimoramento das grandes descobertas já feitas, circunscrevem seu horizonte ao campo das necessidades postas pelo que está dado, contrastando com os cursos de ciência “pura”, orientados para a tarefa de construir o futuro investigando o desconhecido.

Fundada na “natural desigualdade dos talentos”, e, portanto, insuperável e inquestionável, a diferenciação entre o diminuto número de grandes inventores e pensadores abrigados nos institutos superiores de ensino e pesquisa e na Sociedade das Ciências e Artes, e a grande maioria dos que têm como limite os níveis profissionalizantes do ensino, não configura, porém, duas “classes” de homens *essencialmente* distintos e incomunicáveis, à medida que o princípio teórico unificador do percurso escolar se efetiva pela metamorfose da linguagem culta que, sem perder “o rigor e a precisão do sentido filosófico” (Condorcet, 1994, p. 122), adquire a simplicidade e clareza da língua “vulgar”. Assim, “(...) a razão, tornada popular, será efetivamente patrimônio comum das nações inteiras”, fazendo desaparecer “(...) esta contradição, aviltante para o espírito humano, entre uma sagacidade que penetra os segredos da natureza ou procura as verdades ocultas nos espaços celestes e uma ignorância grosseira de nós mesmos e de nossos mais acalentados interesses” (Condorcet, 1994, p. 123).

Cabendo-lhes a tarefa de “determinar os saberes elementares ensináveis”, os sábios ordenam a seqüência e diversificação dos conteúdos, formam os professores dos níveis mais primários e, sobretudo, redigem os manuais escolares que, como assinalam Coutel & Kintzler, “(...) constituem a polaridade didática da instrução pública” (1994, p. 310). Não se trata, inicialmente, de uma via de duas mãos: o progresso dos

espíritos humanos, originário da cultura elevada, ocupa os espaços habitados pelos homens de ferro e bronze, não deixando “nenhum lugar inacessível à luz”, graças ao planejamento público da instrução, que, atingindo todas as camadas sociais e todos os recantos da nação, ordena os degraus do ensino, conferindo-lhes efetividade por meio do poder, inerente à ciência e à filosofia, de criar formas lingüísticas e literárias aptas à sua divulgação, sem empobrecer sua essência, ou, parafraseando Romano, “sem ferir sua dignidade”.<sup>8</sup>

Nesta ótica, não há contradição entre a imagem depreciativa da “multidão tola e sem rumo” (Condorcet, 1994, p. 73), recorrente nos escritos dos iluministas, e a sua vocação para a “filosofia popular”. Se considerarmos que esta, engajada em instruir o “vulgo”, mede sua eficácia pelo alargamento de uma esfera pública de homens esclarecidos, tendo em perspectiva a utopia da total “despopularização”, desfaz-se o paradoxo aparentemente implícito na passagem em que Diderot enuncia a radical incompatibilidade entre a voz do filósofo e a do povo: “O homem do povo é o mais malvado dos homens. Despopularizar-se e tornar-se melhor é a mesma coisa. A voz do filósofo, que contraria a do povo, é a voz da razão” (Diderot, apud Guinsburg, 2000, p. 64).

Não caberia aqui discutir os limites de um projeto de democratização do ensino que reconhece no avanço e na divulgação da alta cultura o único registro do processo civilizatório e da luta humana pela liberdade, negando aos não-letrados a capacidade própria de produzir cultura e discernimento político e moral. No entanto, vale mencionar que esta questão, em torno da qual se polarizaram as posições dos enciclopedistas e de Rousseau, põe em xeque um alvo central da proposta de instrução pública, relativo à possibilidade de conquistar a autonomia por um processo inteiramente comandado e articulado, “de cima para baixo”, pelos cientistas e filósofos a serviço do Estado.

Configurando, em continuidade com o ideário de Diderot, ecos da teoria aristocrática do saber, adaptada ao princípio utilitário que informa o mundo moderno, a verticalidade do ensino proposto não esgota, ao meu ver, o alcance desses projetos no quadro do despotismo esclarecido, nem da república liberal: em um movimento similar ao que anima os *cartoons*, outras facetas mais generosas e libertárias vão tomando a dianteira, projetando-os no horizonte aberto pelas utopias em busca de uma convivência humana mais justa e feliz, em que liberdade, igualdade e cooperação estejam harmonicamente

imbricadas. Inscrita no planejamento – ou sonho – da instrução pública, esta dinâmica pode ser visualizada, resumidamente, em três dimensões. No universo dos ofícios voltados a reproduzir e aprimorar a vida material, os “homens mecânicos”, transformados em potenciais renovadores e inventores, participam do progresso científico e tecnológico, encurtando sua distância com relação aos grandes descobridores; no que diz respeito à condução e ao controle dos negócios públicos, o esclarecimento fortalece o poder intelectual das massas franqueando-as das insídias que se ocultam no palavrório dos “demagogos”; *last but not least*, a elevação do nível cultural da sociedade, propiciada pelo alcance universal inerente a uma política pública, expande entre as camadas do povo o costume – e prazer – das divagações do pensar, abrindo o diálogo entre a maioria que se “despopulariza” e os “espaços celestes”, até então morada inatingível dos poetas e filósofos.

Vale a pena lembrar que Condorcet, confiante que o povo pudesse ter acesso irrestrito à administração dos negócios públicos e à elaboração das normas jurídicas e morais, considerava imprescindível, para garantir a efetivação da sociedade autogerida, que a instrução pública, radicalmente laica e inteiramente custeada pelo Estado, se constituísse em oposição ao espírito e interesse mercantis e à retórica dos “fabricadores de mentiras”. Por este combate a cultura escolar abriria um caminho ao longo do qual a vida humana pudesse tornar-se uma viagem “fraterna”, uma incursão por um mundo inundado de luz, onde seres humanos livres, iguais e amigos compartilham uma variedade incontável, e sempre inacabada, de saberes, gostos e afetos.

A vida humana não é de jeito nenhum uma luta onde rivais disputam prêmios, é uma viagem que irmãos fazem juntos e onde cada um, empregando suas forças para o bem de todos, é recompensado por isso pelas doçuras de uma benevolência recíproca, pela alegria ligada ao sentimento de ter merecido o reconhecimento e a estima. (Condorcet, 1994, p. 103)

Do futuro ao presente: uma referência fugidia à universidade pública de hoje

O conceito de utilidade empregado pelos propositores da “reforma universitária” no século XVIII, essencial em sua crítica à universidade de origem medieval, valoriza sobremaneira os campos científicos



do saber, aptos a melhorar a vida prática dos homens. Opondo-se reiteradamente à concepção utilitarista e pragmática da ciência, atribuem ao rigor de seus métodos investigativos um papel destacado no esclarecimento do povo, vinculando-a ao empreendimento, de cunho ético e político, de articular o bem-estar pessoal com o bem comum e o progresso geral da humanidade. Nesta perspectiva, a conceituação de ciência de Condorcet não se restringe a estender o método das ciências naturais à explicação e ao ordenamento das relações humanas, como sustentam os que identificam nele um precursor do positivismo: seguindo na direção da trilha aberta pelos iluministas, alia o pensamento científico à razão crítica e desorganizadora do real. Para os que, ainda hoje, pretendem seguir esta trilha, o saber é aquele que, como lembra Goergen (1998, p. 55) ao discutir as relações entre ciência, universidade e sociedade “(...) não diz respeito apenas às ciências exatas, mas também àqueles outros domínios do saber que tratam das relações humanas, da ética, da cultura, enfim todo o saber nascido do exame sistemático e cuidadoso dos temas referentes ao ser humano”. É apenas a partir desta acepção ampla que se torna possível “(...) falar de um conceito de universidade no sentido de universalidade do saber e da relação entre ciência e sociedade” (idem, *ibid.*).

O ideário educativo do Século das Luzes estabelecia um vínculo essencial entre o papel crítico e “civilizador” do ensino das “ciências e artes” e a franquia a todos dos estudos superiores: o acesso universal, inicialmente restrito à letra da lei, tornar-se-ia concreto, à medida que a instrução pública atingisse estratos mais amplos da população, esclarecendo-os a respeito da “utilidade” e do “prazer” propiciados pela aventura do conhecimento. O alcance democrático e humanista presente nos projetos originários encolheu-se na implantação concreta dos novos modelos de universidade, ocorrida em muitos países do Ocidente ao longo dos últimos dois séculos, sob a égide da aliança entre os velhos e novos donos do poder, emersa da derrota dos setores mais progressistas da Revolução Francesa. Suas marcas, porém, permaneceram visíveis na ampliação do direito à educação superior e no espaço, garantido nas universidades, às humanidades e à reflexão intelectual livre.

O ataque sofrido pela universidade nos últimos 20 anos, concomitante ao emprego da revolução tecnológica em prol de um incremento sem precedentes do lucro capitalista, incide diretamente nestas facetas, como mostra a literatura já conspícua que, por um exame

cuidadoso de números e fatos, decodifica os caminhos da privatização e massificação do ensino superior, camuflados pelos novos “demagogos”, na retórica da extensão dos direitos sociais. Embora não caiba, neste percurso, analisar nem mesmo destacar as importantes contribuições desta bibliografia nacional e internacional, vale a pena mencionar, de passagem, alguns aspectos deste processo.

No que diz respeito ao esgarçamento do direito social à educação, para além – ou aquém – da ameaça de introduzir taxas nas universidades públicas, a privatização do ensino superior evidencia-se na expansão de seu mercado. No Brasil, onde este fenômeno assume proporções assustadoras nos últimos anos, os *slogans* publicitários dos cursos superiores privados, carregados de promessas de um futuro próspero e seguro, atraem, com as duvidosas benesses dos créditos educativos, os jovens de renda mais baixa, “inaptos” a concorrer às vagas das universidades públicas. Paralelamente, a necessidade de buscar financiamento, acentuada drasticamente pelas “políticas de austeridade”, vai criando na universidade pública uma mentalidade empresarial, pela qual o conceito originário de autonomia se desfigura, adquirindo o significado de capacidade de captar recursos. Assim, a aritmética, homenageada por Diderot como a “língua silenciosa” dos preconceitos populares, torna-se um mero cálculo, mediador – e medidor – das relações entre alunos e professores, entre universidade e sociedade, entre institutos mais e menos qualificados. À medida que o critério da produtividade passa a ordenar a “carreira” acadêmica, traduzindo a vida intelectual em algo, primordialmente, mensurável, a cultura mercantil enraíza-se entre os docentes – e seus alunos –, para quem a aritmética se torna cálculo para obter vantagens, atingindo o núcleo anímico da universidade. A outra faceta deste processo, o privilégio dos aspectos profissionalizantes e pragmáticos no ensino e na pesquisa, expresso exemplarmente na desvalorização das ciências humanas e no desrespeito a seus métodos e ritmos de investigação, tem como resultado o avesso do que os reformadores do século XVIII esperavam da fusão entre a língua dos sábios e a vulgar: o saber culto se empobrece, perde a força analítica e crítica, e assemelha-se cada vez mais ao objeto que pretende explicar.

Em seu exame do processo que marca o desvirtuamento da vocação crítico-humanista da universidade, reduzida à paradoxal tarefa de “formar indivíduos úteis”, meras “funções do sistema”, em um mundo onde os postos de trabalho se tornam cada vez mais raros e disputados,

Goergen alerta para a urgência de se combater o “abreviamento” de seu papel:

É urgente superar este “abreviamento” do papel da universidade, que reduziu sua função a formar indivíduos para atender às “necessidades sociais”, sejam elas quais forem, e recuperar seu papel de instância crítica da sociedade a partir de interesses humanos mais amplos democraticamente discutidos. (Goergen, 1998, p. 62)

A situação de “rendição ao mercado”, que vivemos nestes tempos difíceis e desesperançados, confere um caráter profético ao temor de Condorcet de que o lado mecânico e cego do progresso, emblematicamente figurado no espírito mercantil, fosse vitorioso, reeditando na terra as épocas das trevas.

Este temor se faz presente, em seu escrito sobre o progresso dos espíritos humanos (1993), na tensão entre a idéia de um avanço irresistível das Luzes e o relato histórico, repleto de denúncias das novas formas de desigualdade e domínio produzidas pela civilização moderna, cuja crueldade leva o escritor a duvidar de sua própria crença racionalista, e a afirmar, no final da obra, que o sonho da liberdade humana nasce da “ousadia” do filósofo, apesar da realidade adversa (Piozzi, 1999). A ousadia do pensar, na busca de meios para encurtar o enorme espaço ainda existente entre o mundo atual e a era luminosa da razão, traduz-se em propostas concretas: políticas capazes de corrigir as enormes injustiças sociais ainda presentes na República nascida da revolução.

Se me permitirem usar uma expressão anacrônica, gostaria de finalizar dizendo que, nesta época tão marcada pela contra-revolução, a ousadia do pensar e do agir continua viva nas correntes de opinião e nas lutas das populações que, mundo afora, denunciam e combatem os crimes e as mentiras dos poderosos. Na universidade, aqueles que se engajam, por meio de pesquisas rigorosas e intransigentes, de experimentações inovadoras no campo da cultura e da arte, a investigar e debater todos “os interesses humanos mais amplos”, contribuem, dessa forma, a manter o sentido que os iluministas e os revolucionários de 1789 atribuíam ao saber e ensino “superiores”, recolocando-os na trilha da utopia e do “progresso dos espíritos humanos”.

*Recebido e aprovado em outubro de 2004.*

## Notas

1. Esta crítica se encontra no primeiro tomo da obra *A sociedade aberta e seus inimigos*, na qual Popper discute os traços autoritários e elitistas da teoria platônica, identificando nela a defesa da sociedade estamental, “fechada”, engajada em combater o ideário e a política democráticos florescentes em Atenas em sua época.
2. Nascido em Langres, na França, em 1713, Diderot tornou-se “Mâitre des Arts” pela Universidade de Paris em 1732. Entre 1744 e 1772, dirigiu “o mais importante empreendimento editorial e intelectual” do século XVIII, a *Enciclopédia*. Seus escritos, que se expandem no domínio das ciências, da filosofia e da arte e literatura, constituem referência obrigatória para os que investigam o “espírito das Luzes”. Conferir, para mais informações, o exame de sua vida e obras, no ensaio de Guinsburg, introdutório à coletânea brasileira em que se encontra, entre outros textos, o plano de uma universidade para a Rússia (Diderot, 2000, p. 47-91).
3. Estas idéias se explicitam, sobretudo, no sexto capítulo do *Segundo tratado sobre o governo*, versante sobre a propriedade, no qual a ficção de um estado de natureza, onde homens livres e iguais privatizam, pelo trabalho, a terra que Deus lhes deu em comum, delinea uma imagem pacificada da comunidade dos proprietários (Locke, 1973).
4. Publicado em 1693 com algumas modificações, o texto era, inicialmente, uma carta para Sir Edward Clark, que tinha solicitado as orientações de Locke para a educação de seu filho, em 1684. Conferir, para mais informações, a introdução de J. Yolton, fonte para esta nota (Locke, 2000, p. 1-78).
5. Conferir Eby, 1962, capítulo XV.
6. Destaco, entre estas interpretações, a obra em que Domenico Losurdo discute os fundamentos classistas e autoritários do jusnaturalismo liberal, opondo-lhe a tradição inaugurada, a seu ver, por Rousseau e Hegel, norteadas pela conceituação democrática dos direitos sociais (1988). Baczko, também, no ensaio em que analisa as representações utópicas do século XVIII, identifica, na idéia do progresso irrestivível do espírito humanos, a idealização do poder econômico e político então em ascensão (1979).
7. O marquês de Condorcet, nascido em 1743, participou da *Enciclopédia* em estreito convívio com os homens das Luzes, tornando-se um entusiástico adepto do progresso das ciências e artes, ao qual creditava a expansão da cultura entre o povo, sobretudo a partir da invenção da imprensa. Ao longo da Revolução Francesa, da qual participou ativamente, redigiu os textos (1994, 2000) em que se fundamenta e articula sua proposta de instrução pública.
8. Romano assinala as dificuldades inerentes a este empreendimento: “Como expor um complexo natural, artístico, ético, político, de modo rigoroso, obedecendo aos parâmetros filosóficos e científicos e ao mesmo tempo permitir à maior parte dos seres humanos ascender na escala dos saberes, de modo a tornar viável uma república democrática?” (2000, p. 21).

## Referências bibliográficas

BACZKO, B. Introduction. In: BACZKO, B. *Une éducation pour la démocratie*: textes et projets de l'époque révolutionnaire. Genève: Droz, 2000.

BACZKO, B. *L'utopia: immaginazione sociale e rappresentazioni utopiche nell'età dell'illuminismo*. Torin: Einaudi, 1979.

BOTO, C. *A escola do homem novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: UNESP, 1996.

BOTO, C. Na revolução francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 735-762, 2003.

CONDORCET, J.A.N.C. *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*. Campinas: UNICAMP, 1993.

CONDORCET, J.A.N.C. *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris: Flammarion, 1994.

CONDORCET, J.A.N.C. Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique (avril 1792 – décembre 1792). In: BACZKO, B. *Une éducation pour la démocratie: textes et projets de l'époque révolutionnaire*. Genève: Droz, 2000. p. 177-261.

COUTEL, C.; KINTZLER, C. Présentation. In: CONDORCET, J.A.N.C. *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris: Flammarion, 1994. p. 7-54.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional, 1979.

DIDEROT. Plano de uma universidade. In: GUINSBURG, J. (Org.). *Diderot: obras I - filosofia e política*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

EBY, F. *História da educação moderna: teoria, organização e práticas educacionais*. Porto Alegre: Globo, 1962.

GOERGEN, P. Ciência, sociedade e universidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.19, n. 63, p. 53-79, 1998.

GUINSBURG, J. Diderot: o espírito das Luzes. GUINSBURG, J. (Org.). *Diderot: obras I - filosofia e política*. São Paulo: Perspectiva, 2000. p. 47-91.

LOCKE, J. *Segundo tratado sobre o governo*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os Pensadores).

LOCKE, J. *Some thoughts concerning education*. London: Oxford University, 2000.

LOSURDO, D. *Hegel, Marx e la tradizione liberale*. Roma: Riuniti, 1988.

PIOZZI, P. Filosofia, utopia e tempo histórico. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTORIA, 3., 1997, Campinas. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 1999. p. 45-48.

PLATÃO. *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1949.

POPPER, K.R. *A sociedade aberta e seus inimigos*. São Paulo: EDUSP, 1974.

ROMANO, R. Diderot à porta da caverna platônica: sonhos, delírios e figuras da razão. In: GUINSBURG, J. (Org.). *Diderot: obras I - filosofia e política*. São Paulo: Perspectiva, 2000. p. 15-45.

ROMANO, R. *O caldeirão de Medéia*. São Paulo: Perspectiva, 2001.