

A EDUCAÇÃO NA MONARQUIA CONSTITUCIONAL FRANCESA (1789-1792): UMA NARRATIVA A PARTIR DOS RELATÓRIOS DE TALLEYRAND E CONDORCET

EDUCATION IN THE FRENCH CONSTITUTIONAL MONARCHY (1789-1792): A NARRATIVE BASED ON TALLEYRAND AND CONDORCET'S REPORTS

Milene Moraes de Figueiredo¹
Eduardo Cristiano Hass da Silva²
Bárbara Virgínia Groff da Silva³

Resumo: A investigação analisa as mudanças propostas na forma de pensar a educação com a Revolução Francesa, especialmente a partir de um debate historiográfico acerca das ideias apresentadas nos relatórios de Charles-Maurice de Talleyrand e Marquês de Condorcet. O estudo se insere na História da Educação, fundamentado na História Cultural. Metodologicamente, recorre-se à revisão bibliográfica e análise historiográfica das discussões em torno da temática. As informações localizadas são transformadas em dados, tomados como documentos. Após a introdução, apresenta-se um panorama geral a respeito da Revolução Francesa. Na sequência, é traçado um quadro geral de como a educação aparece nos diferentes interesses em jogo no processo revolucionário. Os dois tópicos que seguem apresentam a discussão central da investigação: o relatório de Talleyrand e o relatório de Condorcet.

Palavras-chave: História da Educação; Revolução Francesa; Talleyrand; Condorcet.

Abstract: The article analyzes the proposed changes in the way of thinking about education with the French Revolution, based on the ideas defended in the reports of Charles-Maurice de Talleyrand and Marquês de Condorcet. The study is part of the History of Education, with references in Cultural History. The methodology resorts to a bibliographical review and historiographical analysis of the discussions around the theme. The localized information was transformed into data, taken as documents. After the introduction, a narrative about the French Revolution is presented. Next, a general picture is drawn of how education appears in the revolutionary process. The next two topics present the central discussion of the investigation: analysis of educational issues in Talleyrand's report and Condorcet's report.

Keywords: History of Education; French Revolution; Talleyrand; Condorcet.

¹ Doutora em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), na linha Sociedade, Desenvolvimento Econômico e Migrações e licenciada e mestra em História pela mesma instituição. E-mail: milene.mfigueiredo@gmail.com.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4126186805591372>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1566-9204>.

² Professor do Curso de Turismo da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (FELCS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre, graduado (licenciatura e bacharelado) em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail: eduardo.hass@ufrn.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1989339699277505>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3906-5448>.

³ Doutora e mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Possui graduação em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: barbara.vgs@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0173106501927527>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8206-1602>.

Introdução

A Revolução Francesa foi um evento histórico que modificou os acontecimentos no mundo ocidental. Não podemos somente reduzi-la a um evento estritamente francês, em que há a troca de poder entre uma classe aristocrática para uma classe burguesa, mas sim em um marco do mundo contemporâneo. Eric Hobsbawm (1996a) argumenta que a Revolução Francesa e a Revolução Industrial provocaram uma transformação social que se espalhou pelo mundo ocidental e o influenciou, tanto que a Idade Contemporânea teve seu marco inicial definido a partir desta Revolução iniciada em 1789.

Eric Hobsbawm (1996a) argumenta ainda que a Revolução Francesa foi um evento que, de certa forma, serviu como um protótipo das demais revoluções burguesas que se seguiram. A burguesia, esta classe que estava situada entre a aristocracia e o campesinato, era diversa e possuía outras demandas e prerrogativas que os nobres. Uma delas era a educação.

Os pressupostos educativos franceses adentraram na educação nacional. A escola pública brasileira, bem como seus princípios de “universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade” são herdeiros dos ideais da Revolução Francesa. Foi nesse período que a publicização da instrução se tornou uma preocupação, sendo identificada a partir de projetos, relatórios, decretos, discussões e petições (LOPES, 1981).

O objetivo desse estudo consiste em analisar as mudanças propostas na forma de pensar a educação a partir da Revolução Francesa, especialmente a partir de um debate historiográfico acerca das ideias apresentadas nos relatórios de Charles-Maurice de Talleyrand (Relatório e Projeto de Decreto) e Marquês de Condorcet⁴ (Relatório e Projeto de Decreto). Além disso, o texto corrobora para o preenchimento de uma lacuna identificada pelos autores em relação à produção historiográfica sobre a temática.

Enquanto pesquisadores e professores em diferentes níveis da educação, identificamos a necessidade de uma produção mais abrangente relacionada aos relatórios citados com a Revolução Francesa e a História da Educação. Dessa forma, não temos a intenção de esgotar a temática, mas de propor uma narrativa possível a respeito da História da Educação em relação à Revolução Francesa, para fins de reflexão educacional.

Destacamos que este artigo não se propõe a realizar uma análise primária dos relatórios de Charles-Maurice de Talleyrand e do Marquês de Condorcet. Nosso objetivo é apresentar uma discussão a partir de outros autores sobre as contribuições trazidas para a educação a partir desses relatórios e como este evento da Revolução Francesa impactou e influenciou a história da educação.

⁴ O sobrenome Condorcet é associado a Marie Jean Antoine Nicolas Caritat, Marquês de Condorcet.

Nesta perspectiva, as análises propostas se inserem no campo da História da Educação, entendida como um campo de pesquisa multifacetado, que articula conceitos e temas tanto da História quanto da Educação (STEPHANOU; BASTOS, 2005). Embora sejam mobilizados autores marxistas importantes, como Eric Hobsbawm, é na História Cultural que a presente investigação se fundamenta. Acreditamos que, aproximações como essas, desde que tomados os devidos cuidados teóricos e metodológicos, potencializam as análises, uma vez que a História Cultural não pode ser compreendida sem as contribuições do marxismo para a História. Segundo Sandra Pesavento (2005, p. 7), a emergência da corrente historiográfica dos *Annales* pode ser localizada nos anos 1930, como uma alternativa ao marxismo, que “inovara com as suas categorias de estrutura e conjuntura, conceitos identificadores da longa e da média duração e que passaram a operar como marcos explicativos para uma outra concepção dos marcos temporais na análise da história”.

A partir da História Cultural, mobilizamos o conceito de narrativa histórica (PESAVENTO, 2005; VEYNE, 1982). Segundo Pesavento (2005), a História já passou por diferentes identificações ao longo do tempo: fatos acontecidos, ciência e narrativa. De acordo com a autora, a narrativa é um dos conceitos centrais que passou a orientar o historiador a partir da consolidação da História Cultural. Entendendo a História como narrativa, ela está relacionada a um discurso de verdade, no qual o narrador, neste caso, o historiador, é a figura responsável por mediatizar, selecionar dados e tecer relações entre eles, propondo uma sequência pautada na inteligibilidade do texto.

Sendo assim, metodologicamente, recorre-se à revisão bibliográfica e à análise historiográfica das discussões em torno da temática. As informações localizadas são quebradas, sistematizadas, e transformadas em dados, tomados como documentos. Estes são reorganizados e utilizados na construção de uma narrativa possível sobre a Educação na Revolução Francesa, para fins de reflexão educacional.

Diante disso, tomamos como documentos as demais produções historiográficas que surgiram a partir das fontes primárias dos relatórios. Pensamos a partir de Paul Veyne (1982), que apresenta a escrita da história como uma construção realizada a partir de tudo o que foi produzido, pensado e escrito pela humanidade. Dessa forma, as análises que surgiram a partir desses relatórios, e que foram escritas ao longo dos anos, podem ser consideradas documentos, pois são os olhares, as percepções, as reflexões, as perguntas e as respostas encontradas por sujeitos que pensam e escrevem sobre a história dentro de um espaço e tempo.

Sendo assim, a pesquisa documental não se restringe à investigação das fontes primárias, mas ao estudo do que foi produzido ao longo do tempo sobre elas. Como afirma Le Goff (2013), o documento também é um monumento, ou seja, um produto social, que foi construído a partir das relações de forças que estavam em vigência em determinado período histórico. Tanto os relatórios

em si quanto as produções historiográficas derivadas dos mesmos podem ser pensadas como tanto como documento, no sentido de prova, de experiência humana no tempo, quanto de monumento, pois apresenta um resultado de forças políticas e sociais, além de ser um testemunho do seu tempo.

Os relatórios de Charles-Maurice de Talleyrand e Marquês de Condorcet foram apresentados no período inicial da Revolução, entre a Assembleia Constituinte (1789) e a Assembleia Legislativa (1791). Sendo assim, este artigo não se propõe a analisar a Revolução Francesa como um todo, mas sim o momento histórico de produção e difusão desses relatórios, conhecido como período da Monarquia Constitucional Francesa (1789-1792)⁵.

Para atender ao objetivo proposto, o texto encontra-se dividido em seis partes, sendo a primeira parte a introdução, e a última as considerações finais. Após a introdução, recorre-se a um conjunto de autores que abordam a temática e propõem-se uma narrativa que apresenta um panorama histórico possível da Revolução Francesa. Na sequência, em “A Revolução e a Educação”, apresenta-se um quadro geral de como a educação aparece nos diferentes interesses em jogo no processo revolucionário.

Os dois tópicos que seguem apresentam a discussão central da investigação, sendo o primeiro destinado para a análise das questões educativas no relatório de Talleyrand e, o segundo, para o relatório de Condorcet.

Panorama histórico sobre a Revolução Francesa: uma narrativa possível

Segundo Eric Hobsbawm (1996a), a Revolução Francesa foi uma revolução burguesa que serviu de modelo para as demais revoluções que ocorreram ao longo dos séculos. Com relação à burguesia, o autor argumenta este grupo era diverso, pois:

Qualquer que fosse a natureza da classe média ou burguesia do século XIX, ela era formada pela combinação de vários grupos situados entre a nobreza e o campesinato, e que antes não julgavam que tivessem, necessariamente, muito em comum entre si, como uma classe única, consciente de si e tratada pelos outros como tal; esse era o caso sobretudo daqueles cujas posição estava baseada na educação [...] A história do século XIX é incompreensível para qualquer um que suponha que apenas empresários eram realmente burgueses (HOBSBAWM, 1996a, p. 32)

René Rémond (1976) entende que as origens da Revolução Francesa se encontram fortemente marcadas pelo paradoxo entre Revolução e o Antigo Regime⁶, sendo que a primeira rompe com o segundo de forma rápida, ocasionando mudanças radicais. De acordo com Florenzano (1983), na

⁵ Estamos adotando a divisão da Revolução Francesa em três fases: Monarquia Constitucional (1789-1792); Convenção Nacional (1792-1795); Diretório (1795-1799).

⁶ Inclusive, a expressão “Antigo Regime” remete ao sistema social francês dividido em estamentos que existia antes da Revolução Francesa. Essa expressão é depreciativa, pois enfoca a perspectiva burguesa de igualdade. Quem divulgou essa expressão, que já era usada na época da Revolução, foi Alexis de Tocqueville no livro “O Antigo Regime e a Revolução” (TOCQUEVILLE, 1997).

véspera da Revolução, o contexto socioeconômico francês era marcado uma por estrutura predominantemente agrária e feudal. A sociedade francesa era formada por três ordens: o Clero, a Nobreza e o Terceiro Estado. A Nobreza e o Clero eram as ordens privilegiadas e representavam cerca de 3% da população. Detentores da posse e usufruto de direitos feudais e senhoriais, viviam à custa dos camponeses. Além disso, “estavam isentos de todo trabalho produtivo e imunes a toda tributação: dispunham de leis e tribunais especiais e detinham o monopólio de todas as funções políticas mais importantes (FLORENZANO, 1983, p. 16 – 17)”. Já o Terceiro Estado, compreendia a imensa maioria da população, sendo composto por diversas categorias: as classes populares do campo e das cidades, a pequena, a média e a alta burguesia. A população que compunha o Terceiro Estado trabalhava, pagava impostos e não gozava de privilégios.

Soboul (1964) ressalta que, apesar da diversidade social presente no Terceiro Estado, alguns fatores eram de comum acordo entre seus membros, como: oposição aos privilégios do Clero e da Nobreza e a reivindicação da igualdade civil. De acordo com o autor, recaía sobre as classes populares, especialmente sobre os camponeses, os fardos do Antigo Regime, bem como os que haviam subsistido do feudalismo. Além disso, enquanto os camponeses se exasperavam ante o regime feudal, os burgueses estavam aborrecidos com os privilégios fiscais e honoríficos. De maneira geral, todo o Terceiro Estado encontrava-se unido em sua hostilidade comum ao privilégio aristocrático. Porém, esses fatores não são suficientes para explicar a complexidade do contexto que deu impulso ao processo revolucionário.

Marcado por agitações políticas, o final do século XVIII foi um período de crise tanto nos antigos regimes europeus como em seus sistemas econômicos. Assim, a França encontrava-se em um contexto que misturava agitações reformistas, conclamação dos Estados Gerais e uma profunda crise socioeconômica. Com uma safra ruim e um inverno rigoroso, os camponeses sentiam-se prejudicados vendo seu custo de vida elevar-se cada vez mais.

Os pobres do interior ficavam assim desesperados e envolvidos em distúrbios e banditismo; os pobres das cidades ficavam duplamente desesperados, visto que o trabalho cessava no exato momento em que o custo de vida subia [...]. Em 1778, 1789, uma convulsão de grandes proporções no reino, uma campanha de propaganda e eleição transformaram o desespero do povo numa perspectiva política. Eles iniciaram a tremenda e elaborada ideia de se libertar da nobreza e da opressão. Um povo turbulento se colocava por trás dos deputados do Terceiro Estado (HOBSBAWM, 1996, p. 24).

Florenzano (1983) ressalta que a Revolução Francesa, foi produto e confluência de quatro movimentos distintos: “uma revolução aristocrática (1787-1789), uma revolução burguesa (1789-1799), uma revolução camponesa (1789-1793) e uma revolução do proletariado urbano (1792-1794). Ou seja, para esse autor, a revolução não começou em 1789, pois esse ano marca a tomada do poder

pela burguesia e não o início do processo revolucionário que começou dois anos antes, quando em 1787, a aristocracia se revoltou contra a monarquia absolutista.

René Rémond (1976) afirma que, embora inicialmente explicada a partir de fatores políticos e ideológicos, o leque de explicações para o fenômeno revolucionário aumentou ao longo dos anos e das pesquisas históricas. Dentre as explicações possíveis apresentadas pela historiografia, destaca-se a Revolução como um acidente (hipótese descartada pelo autor), uma influência oculta das minorias, causas de ordem econômica, origens sociais que provocaram crises na sociedade e, além disso, questões políticas. O autor reforça a importância de pensar a Revolução Francesa não a partir de uma causa única, mas sim a partir da consideração das pluralidades dos fatores.

Segundo Eric Hobsbawm (1996), a Revolução Francesa teria iniciado com uma tentativa mal calculada da aristocracia de recuperar o Estado. Não sendo liderada por nenhum movimento ou partido, foi um consenso de ideias entre uma burguesia que teria dado ao movimento uma unidade efetiva. Foi essa burguesia que estabeleceu seus interesses e exigências na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão: “Os direitos do homem e do cidadão eram esquecidos, insultados fazia séculos; foram restabelecidos para toda a humanidade [...] (FURET, 1989, p. 624)”. Apesar de dar destaque aos seus interesses, esse regime oficialmente expressaria não só os de sua classe, como também “a vontade geral da nação francesa”.

A primeira derrota revolucionária ocorreu quando, após lutar para obter uma representação tão considerável quanto à da nobreza e a do clero, o Terceiro Estado (composto por cerca de 610 homens que em sua maioria eram trabalhadores e camponeses pobres, analfabetos e politicamente simples) buscava explorar sua maioria de votos e transformar os Estados Gerais em uma assembleia de deputados que votariam individualmente. Depois de muito esforço, o Terceiro Estado saiu vitorioso contra a “resistência unificada do rei e das ordens privilegiadas (HOBSBAWM, 1996, p.23)”.

Com a queda da Bastilha em 14 de julho de 1789, as cidades provincianas e o campo logo ficaram sabendo da Revolução e três semanas depois a estrutura feudal da França e sua máquina feudal já haviam desmoronado. De acordo com Silva (2007, p. 100), a queda da Bastilha pode ser considerada um marco da queda do Antigo Regime, a partir do qual a questão da educação e do sistema educacional francês foi se estruturando enquanto “público, universal e laico”.

No período revolucionário na França (1789-1815), ocorreram diversas mudanças nas concepções educativas dos sistemas de ensino francês. Nesse contexto os relatórios de Talleyrand e de Condorcet exerceram importante influência. Em 1789 e 1791, a burguesia moderada, a partir da Assembleia Constituinte, tomou medidas para a grande racionalização e reforma da França (FURET, 1989). No âmbito educacional, surgiu a necessidade de substituir a instrução vigente no período

absolutista por uma nova, “que pudesse ser desfrutada por todos aqueles que tinham combatido a supressão no domínio feudal” (LOPES, 1981, p. 15).

De acordo com Michelle Perrot (2009), a Revolução Francesa tentou romper a fronteira entre o público e o privado, construir um homem novo e remodelar o cotidiano através de uma nova organização de espaço, do tempo e da memória. Nesse contexto de mudança da ordem da sociedade e dos costumes, a pedagogia revolucionária e a educação tiveram papel fundamental. Considerando este panorama histórico, iniciamos o percurso em direção ao objetivo anteriormente apresentado.

A Revolução e a Educação

Pensando a partir do lema revolucionário “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, a educação pública mantida pelo Estado francês seria a forma de moldar o futuro cidadão dentro dos pressupostos revolucionários. Dessa forma, havia uma perspectiva iluminista de que o estudo, a razão e a ciência trariam o progresso da sociedade, ao mesmo tempo em que alguns burgueses desejavam que a educação pública fosse para todos, mas até certo nível escolar. Um novo momento estava sendo pensado, negociado e disputado, e conforme ressalta Margarita Victória Rodríguez (2010, p. 67):

No final do século XVIII, a sociedade francesa experimentou mudanças tanto políticas como sociais. A Revolução Francesa significou a desintegração da forma de organização feudal e criou as condições para a consolidação e a organização da sociedade burguesa capitalista.

De acordo com Carlota Boto (1996), a Revolução Francesa pretendeu ser a invenção de uma nova forma de ser humano, na qual “as novas insígnias de repressão do poder solicitavam que fossem apagados os rastros, as pegadas, de um passado que se queria destruir (BOTO, 1996, p. 72)”. Os legisladores teriam o papel de dar identidade coletiva ao povo.

Pretendia-se presentear o povo com sua soberania, porém esse povo havia herdado marcas de um período de opressão, em que nem todos eram livres e iguais. Era preciso conferir aos homens a nova inscrição política que acabara de ser formulada. Até o momento, todos eram súditos de um rei, e deveriam obedecê-lo. Contudo, a partir da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, a soberania reside na nação e quem a exerce são os cidadãos, que se tornam o povo francês. A concepção de homem é distinta do tempo do Antigo Regime⁷.

Assim, a educação era tomada como âncora de engate entre aquilo que se foi o que poderia erigir. Segundo Eliane Marta Santos Teixeira Lopes (1981), para conhecer a educação, não basta

⁷ Utilizamos a expressão “homem” não para representar “ser humano”, mas sim apenas os homens. Com relação aos direitos das mulheres, as ideias de liberdade e igualdade não estavam presentes. Como exemplo podemos mencionar Olympe de Gouges (Marie Gouze) que escreveu a “Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã”, em 1791, trazendo questões importantes para a mulher enquanto cidadã francesa, porém como resultado foi condenada à guilhotina.

apenas que conheçamos a sua história estrutural e de funcionamento de sistema de ensino, mas sim, que possamos entender e significar o seu lugar e seu papel na história:

Acreditamos que, se quisermos conhecer a educação, devemos conhecer não a sua história, enquanto relato de estruturas e funcionamentos de sistemas de ensino e/ou de seriação cronológica do pensamento pedagógico, mas o seu lugar e o seu papel na História. História feita pelos homens reais, atuantes e condicionados por um determinado desenvolvimento das forças produtivas e do modo de produção que a elas correspondem (LOPES, 1981, p.13).

Até o absolutismo francês, a Educação era vista como um privilégio de poucos, onde apenas uma parcela da população, como nobres e clérigos tinha acesso a ela, enquanto sobre a grande parte restante imperava a ignorância e a injustiça. Com a Revolução Francesa, veremos uma série de mudanças nas concepções educativas, e a escola e o ensino passam por profundas mudanças.

A crise econômica pela qual a França começou a passar gerou uma série de problemas e insatisfações na sociedade, provocando significativo antagonismo na sociedade de ordens francesa (HOBSBAWM, 1996). Lopes afirma que “a crise econômico-financeira mencionada gerou problemas e insatisfações na sociedade, mas, sobretudo, acirrou os conflitos e antagonismos entre classes (LOPES, 1981, p. 29)”. Devido à invocação dos Estados Gerais, por Luis XVI, diferentes representantes das ordens francesas de diversas regiões da França irão emitir os seus Cadernos de Súplicas.

Segundo Lopes (1981), a necessidade de se ter um novo sistema de estudos estava expressa nos cadernos de todas as ordens. Mesmo dominando o sistema educacional do período, o Primeiro e o Segundo Estado também acreditavam que o sistema educativo francês precisava de mudanças:

Os *cahiers* da nobreza são ainda mais explícitos: “A Assembleia Geral voltara frequentemente sua atenção sobre os estabelecimentos de educação pública inexistentes em muitas partes do reino. Essas fundações, quase todas antigas, conservam a rotina dos séculos passados. É tempo de fazê-las participar das luzes adquiridas, de lhes dar um regime mais próprio a formar os cidadãos de todas as ordens e sobretudo de propagar nos campos os meios de educação suficiente aos que os habitam e que possam se estender até mesmo aos pobres. [...] os de Paris que a educação pública seja aperfeiçoada e estendida a toda classe de cidadãos (LOPES, 1981, p.58).

A necessidade de expansão do número de escolas foi defendida pelas três ordens, porém, quem dirigiu a ideia da escola pública burguesa é a própria burguesia: “A partir daí, no afã de consolidar seu projeto hegemônico, a burguesia se apropria da ideia de escola pública, redefinindo-a e convertendo-a em um dos instrumentos de sua visão de mundo” (LOPES, 1981, p.15). Dessa forma, a burguesia idealizava uma educação para o povo que não ultrapassasse muito as suas necessidades básicas e que instrísse sobre os direitos e deveres de um cidadão patriótico:

A educação nacional é talvez o mais importante tema que passa a ser oferecido à consolidação dos Estados Gerais. A classe que mais necessita receber educação é a

numerosa classe do povo. Que a educação lhe seja dada, sem sair da simplicidade dos conhecimentos que bastam às suas necessidades, os instrua sobre os seus deveres e direitos, tornando-lhes igualmente queridos à lei e à pátria, pelos sentimentos e convicção da felicidade que elas lhes garantem; que as escolas das cidadezinhas ensinem além da leitura, a escrita e um pouco de aritmética e acrescentem, ao invés do catecismo religioso, um catecismo patriótico que expõe de maneira segura e elementar as obrigações e encerra o título de cidadão. (BAILIADO DE SAINT-MIHIEL APUD LOPES, 1981. p.59)

Através de perspectivas distintas, os anseios burgueses moldaram a educação do período revolucionário e estiverem presentes nas normativas educacionais discutidas e implementadas na época. Algumas dessas podem ser percebidas nos relatórios de Talleyrand e Condordet que são discutidos a seguir.

A educação do relatório de Talleyrand

Foi nos primeiros momentos da Revolução, quando estava ocorrendo a Assembleia Constituinte, que foram sintetizadas as preocupações quanto à instrução pública. O “Relatório e Projeto de Decreto” foi anunciado em 1791, por Talleyrand, que era membro do Comitê da Constituição. A Constituição de 1789 determinava os limites da instituição da instrução pública:

Será criada e organizada uma instrução pública, comum a todos os cidadãos, gratuita com relação às partes do ensino indispensáveis a todos os homens e cujos estabelecimentos serão distribuídos gradualmente em relação combinada com a divisão do reino. (BUISSON, 1911, p. 370 apud LOPES, 1981. p. 61).

Essa “instrução pública, comum a todos”, tratava-se da primeira instrução fornecida pelas escolas primárias. Talleyrand propôs a hierarquização do ensino em graus:

[...] a escola primária deveria ser estabelecida em cada cantão, ao lado de cada assembleia primária. Seu programa envolveria princípios de língua nacional, regras elementares do cálculo e da medição, elementos da religião, princípios de moral, princípios da constituição; o desenvolvimento das faculdades físicas [...] intelectuais (razão e memória) e morais (LOPES, 1981. p. 65).

Pelo trecho, podemos perceber a importância não somente do ensino de língua materna e noções de matemática, como questões de ordem moral. Princípios de religião, temas da Constituição e elementos de moral indicam a questão de formar tanto o sujeito conhecedor quanto o cidadão francês que saberá o mínimo para viver nessa nova sociedade que estava surgindo.

Ao longo da pesquisa de caráter bibliográfico, ao quebrarmos e reorganizarmos as narrativas, transformando-as em dados, identificamos elementos importantes que apresentam algumas discrepâncias em relação ao tema abordado. De acordo com Lopes, Talleyrand preconizava ainda duas características importantes para a primeira instrução: ser não-obrigatória e gratuita.

Faz sentido a ideia da não-obrigatoriedade em uma sociedade na qual o indivíduo é o centro das preocupações e das reformas, e a liberdade individual é o princípio a partir do qual virão as demais liberdades: a econômica, a política, a social a religiosa, a intelectual. (LOPES, 1981, p. 64)

Já em Carlota Boto (1996, p. 116), encontramos uma interpretação distinta em relação a gratuidade: “Talleyrand, como relator do texto pedagógico da Constituinte, preconiza uma primeira instrução obrigatória, gratuita e universal”.

Se para a uma primeira instrução, Talleyrand, preconizava uma escola gratuita e universal, as etapas seguintes, teriam um público mais restrito, de acordo com as necessidades dos lugares sociais a serem ocupados pelas diferentes profissões:

Deve existir para todos os homens, uma primeira instrução comum a todos. Deve existir para um grande número, uma instrução que procure dar um maior desenvolvimento às faculdades e esclarecer cada aluno sobre a sua destinação particular. Deve existir para um determinado número uma instrução especial e aprofundada, necessária às diversas profissões das quais a sociedade deve retirar grandes proveitos. (HIPPEAU, 1881, p. 50 apud LOPES, 1981, p. 64)

Essa concepção de uma escola primária universal, mas os demais níveis de ensino não disponíveis a todos, indica que a burguesia percebia a educação como moeda de ascensão social. A ideia de igualdade que o lema da Revolução pregava, indicava uma busca de isonomia com relação entre os privilégios dos nobres e do clero. A partir do momento em que todos se tornam cidadãos, a escala de oportunidades e privilégios se distingue, e a burguesia impõe suas regras.

Dessa forma, na hierarquização escolar, além da escola primária haveria escolas intermediárias:

Esta segunda instrução será destinada àqueles que, não tendo sido chamados, nem pelo gosto, nem pela necessidade, às ocupações manuais ou a funções na agricultura, aspirem a outras profissões ou procurem, simplesmente, cultivar e enfeitar a sua razão e propiciar às suas potencialidades um maior desenvolvimento. (HIPPEAU, 1881, p. 52 apud LOPES, 1981, p. 65)

No topo dessa “pirâmide educacional”, havia ainda o Departamento, que correspondia ao último grau de instrução, responsável pela instrução requerida a algumas profissões relacionadas as áreas de religião, direito, saúde, segurança.

Apesar de existirem muitas, um estabelecimento nacional deveria ocupar-se apenas daquelas cuja prática exigiria uma larga teoria e cujos erros pudessem ser funestos à sociedade: a carreira de ministro da religião; carreira de homem da lei; a de médico e a de militar (LOPES, 1981, p. 65- 66).

Assim como as escolas intermediárias, as escolas do Departamento não eram gratuitas, mas a Assembleia discutia a possibilidade de providenciar bolsas de estudo aos estudantes “bem dotados intelectualmente”. Dessa forma o discurso era de que as condições econômicas não necessariamente seriam um empecilho ao avanço na hierarquia educacional.

Além disso, toda a obra educacional da Revolução Francesa foi perpassada pela ideia de liberdade de pensamento e opiniões, que estiveram presentes em diversos discursos. A instrução

pública foi acrescentada como parte conservadora e vivificante da Constituição, pois “[...] a instrução impediria o domínio de uma classe sobre a outra” (LOPES, 1981, p. 62).

Conforme aponta Lopes (1981), para Talleyrand, o fundamento da liberdade política se encontra na vontade comum, sendo necessário que essa vontade se mantenha reta e esclarecida. Manter essa vontade seria uma das funções da instrução:

A igualdade conquistada e defendida pela nova sociedade e firmada como princípio na Carta Constitucional e na Declaração deve ser objeto de conquista diária através da instrução, pois a essa ação cotidiana e sempre crescente é que as grandes mudanças estão reservadas (LOPES, 1981, p. 63).

Se por um lado a burguesia defendia a construção de uma sociedade isenta de desigualdades, por outro, as próprias modificações no âmbito educacional, impulsionadas pela burguesia, foram marcadas por hierarquias que criaram desigualdades. Além disso, Boto (1996), ressalta que o relatório e o projeto decreto de Talleyrand preconizavam a educação como veículo de um catecismo cívico que visava preparar uma cidadania útil ao Estado.

A educação do relatório de Condorcet

Segundo Mario Alighiero Manacorda (1992), Condorcet foi um importante cientista e secretário da Assembléia Legislativa, à qual em 21 de abril de 1792, apresentou o seu *Rapport sur l’instruction publique*⁸, juntamente com seu relativo projeto de decreto que foi aprovado em agosto de 1792.

Condorcet defendia a ideia de que era necessária a implantação de uma instrução aberta a todos os cidadãos, que ficasse sob os cuidados do Estado e que fosse baseada em um laicismo absoluto. Diferentemente de Talleyrand, Condorcet prevê uma rede de escolarização gratuita⁹ em todos os níveis e não só na primeira etapa, mas, também é contra a obrigatoriedade do ensino:

A obrigatoriedade iria contrariar os princípios do “*laissez-faire*” e a obrigação para qualquer coisa feriria a burguesia, lembrando-lhe as constringências e os constrangimentos impostos pelo feudalismo e pelo sistema de privilégios (LOPES, 1981, p. 118-119).

O *Rapport* de Condorcet divide a instrução em: escolas primárias, escolas secundárias, institutos, liceus e Sociedade Nacional de Ciências e das Artes. As escolas primárias representariam

⁸ O relatório articula-se em cinco partes, respectivamente sobre a natureza e os fins da instrução pública, sobre a instrução comum para todas as crianças, sobre a instrução comum para os adultos, sobre a instrução relativa às ciências (MANACORDA, 1992).

⁹ Compreendia-se que a igualdade de instrução permitiria a correção dos desvios e das distancias demarcados no território social pelas distinções de outra ordem. A escola gratuita, aberta a todos, poderia ser a esperança de encadear a liberdade gerada na formação do espírito público – que só a razão pode oferecer (BOTO, 1996, p. 136).

o nível de ensino universal,¹⁰ tendo como objetivo oferecer a todos os instrumentos teóricos e os dispositivos conceituais que lhes oferecessem habilidades para a autonomia facultada pela razão. Previa-se uma escola primária para cada grupo de quatrocentos habitantes. Nessa etapa do ensino, a população poderia adquirir conhecimentos de leitura e escrita em língua materna, juntamente com algumas noções de gramática, princípios básicos de aritmética e cálculo, além dos novos instrumentos de medida. Essas escolas funcionariam até aos domingos, dia que seria reservado para as Conferências Públicas que teriam como público-alvo cidadãos jovens e adultos que desejassem atualizar e aprofundar o que aprenderam na primeira educação.

As escolas secundárias tinham como meta preparar os sujeitos para empregos públicos e profissões relacionadas a atividades mercantis que não necessitassem de grande complexidade teórica, além disso, ela formava os professores das escolas primárias. Para atingir esses objetivos, esse grau de ensino deveria ensinar matemática, história natural, química, princípios de moral, ciência social e comércio. Condorcet não acreditava na possibilidade de alterar radicalmente a estrutura da sociedade somente através da instrução. Elaborou seu plano pensando em uma escola secundária destinada principalmente às crianças vindas de famílias que tivessem condições de manter o suporte de ensino por mais longo tempo.

Os institutos visavam tornar os indivíduos aptos para trabalhar em cargos públicos considerados mais complexos, e que exigissem mais conhecimentos. Também teriam a função de instruir os professores das escolas secundárias. Essa etapa do ensino ia além de ensinar o que era considerado útil para os homens da época:

Se ensinará não somente o que é útil saber ao homem e ao cidadão, seja qual for a profissão a que se destina, mas ainda o que pode sê-lo para cada grande ramo destas profissões, como a agricultura, as artes mecânicas e a arte militar. E ainda se juntarão os conhecimentos necessários aos simples praticantes, às parteiras e aos práticos veterinários (BOTO, 1996, p. 126).

Conforme aponta Lopes (1981), os Liceus estariam acima de todas as etapas de ensino, correspondendo ao ensino universitário. Nesse quarto degrau da educação, o objetivo era formar sábios, e por isso deveria haver o aprendizado de todas as ciências (BOTO, 1996). Esse ensino deveria garantir a preservação e a transmissão da cultura que se acumula e se cruza entre as gerações. Era nos Liceus que os professores dos Institutos seriam formados.

Condorcet visava “erradicar a ignorância” através da multiplicação dos letrados. Esses letrados deveriam ser formados através da razão:

¹⁰ É importante ressaltar que a universalidade de Condorcet tem significado diferente do que tinha para Talleyrand. O universal de Condorcet corresponde a “não discriminação de nenhum tipo de conhecimento”, “tudo poderia e deveria ser ensinado” (LOPES, 1981, p. 72).

[...] formar primeiramente a razão, ensinar a escutá-la exclusivamente, e a defender-se do entusiasmo que poderia desnorteá-la ou obscurecê-la e deixar-se arrastar depois pelo que ela aprova, tal é a marcha que prescreve o interesse da Humanidade, e o princípio sobre o qual deve basear-se a instrução pública (CONDORCET, 1943, p. 35-6 apud BOTO, 1996, p. 131).

Entre as suas preocupações, estava o desenvolvimento de livros didáticos para os quatro graus de ensino e encontrar uma forma de reger a leitura que seria feita fora das escolas, para que não deixassem de lado a razão. Além disso, Condorcet defendia a ideia de uma instrução mais extensa, que não abandonasse os indivíduos no momento em que saíssem das escolas: a educação continuada. De acordo com Lopes, esta cumpriria dois papéis na sociedade: Por um lado, ela teria a função de recuperar o que de humano o indivíduo perderia no novo processo de produção, nessa época sendo construído pela burguesia, por outro, complementaria a formação cívica do cidadão.

Carlota Boto (1996) afirma que Condorcet possuía uma crença obsessiva na escolarização, acreditando não só em seu potencial para desenvolver as aptidões individuais, mas também em sua captação no exercício da condição de cidadania. A instituição tinha para ele um significado sacralizado: “O novo templo reclamava o novo homem e este deveria ser criado pelo templo da nação: a escola pública, universal e gratuita (BOTO, 1996 p. 151)”.

Condorcet apresentou seu plano na Assembleia Legislativa no dia vinte de abril de 1794, mas nesse dia a sessão foi interrompida pelo rei que conclamou a Assembleia para declarar guerra à Áustria. A leitura do plano só foi concluída no dia seguinte, mas o plano não foi muito bem recebido. Posteriormente, a Assembleia solicitou uma estimativa dos custos necessários para implantar seu projeto, Condorcet atendeu ao pedido, mas como estavam em período de guerra, os deputados argumentaram que era necessário destinar os recursos às despesas bélicas, não sendo possível gastar muito com outras finalidades.

A Assembleia Legislativa acabou não liberando nada em relação à questão do ensino, contudo Boto (1996) afirma que o legado da obra de Condorcet teria inspirado o projeto de Romme na Convenção, projeto que posteriormente foi considerado o “paradigma da escola democrática”.

Considerações finais

A proposta deste artigo foi apresentar as visões de educação presentes nos primeiros momentos da Revolução Francesa a partir de um debate entre produções historiográficas que dedicaram-se à análise dos relatórios de Tayllerland e Condorcet. Foi possível perceber que a Revolução Francesa trouxe questões importantes sobre a educação e o sistema de ensino. Embora a Revolução não tenha causado mudanças imediatas a suas propostas, ela fornece as bases políticas e teóricas para que isso aconteça ao longo do século XIX pela Europa.

As origens da institucionalização em educação pública contemporânea remontam aos debates, aos projetos e às normas legais propostos durante a Revolução Francesa. Conceitos consagrados na história da Pedagogia, como instrução pública, serviço público, obrigatoriedade, laicismo, gratuidade, foram formulados nesse momento histórico como um ambicioso projeto pedagógico liberal da burguesia. Embora muitas das propostas ficassem apenas plasmadas no papel, vários desses princípios sobre a instrução pública foram retomados e aperfeiçoados nos séculos posteriores à Revolução (RODRÍGUEZ, 2010, p. 67).

Os relatórios de Talleyrand e de Condorcet defendiam a universalidade da educação, mostrando a importância de tornar o ensino público, onde logo se daria a retirada do controle do ensino das mãos da Igreja:

O Relatório de Condorcet é incisivo ao afirmar a total laicidade e gratuidade de todos os graus do ensino, a despeito do fato de não ser ainda possível, na época, estender a todas as crianças a possibilidade de seguir todo o percurso da escolarização (BOTO, 2003, p. 751).

Para Condorcet, a laicidade completa estava diretamente relacionada a busca pela igualdade, visto que a instrução fincada sob pilares religiosos, poderia afastar estudantes oriundos de famílias devotas de outras crenças. Dessa forma, os cultos religiosos deveriam ocorrer em seus templos, não interferindo na esfera educacional.

O caso da publicização da instrução significa, ao mesmo tempo, a retirada do controle ideológico das mãos da Igreja, passando-as ao Estado burguês, o atendimento de reivindicações do Terceiro Estado e ainda a necessidade de recuperar o aparelho escolar, colocando-o em consonância com o processo de industrialização incipiente com a nova concepção de mundo (LOPES, 1981, p.114).

A partir do trecho podemos entender que a educação deveria ser laica, focada na formação do cidadão francês, retirando da Igreja Católica (antigo Primeiro Estado) este aparelho ideológico. A escola formaria o cidadão e o prepararia para o mundo, indicando uma questão de formação de mão de obra nesse momento em que a Europa também estava passando pelo processo de Revolução Industrial.

Em relação às diferenças entre os relatórios, Boto destaca:

Condorcet quer que o mestre ensine a Constituição como um fato, Talleyrand, como um dogma. O primeiro imbuído da ideia de progresso, incita os jovens à crítica; o segundo pretende instituir na escola um catecismo político (BOTO, 1996, p. 153).

A autora aponta que Talleyrand idealizava a manutenção de uma cidadania que servisse aos interesses do Estado. Já Condorcet, preconizava inculcar uma pedagogia cívica na qual o cidadão pudesse “se apropriar da aceção de pátria” (BOTO, 1996, p. 123).

Conforme ressaltado anteriormente, nosso objetivo não foi esgotar o tema, porém construir uma narrativa possível, relacionando os relatórios analisados com seu momento de produção de difusão e com o campo da História da Educação. A partir das discussões propostas, identifica-se que

os movimentos sociais da Revolução Francesa trouxeram contribuições significativas no avanço a cerca da educação pública que, entendida como formação do súdito a serviço do Estado, foi sendo substituída pelo entendimento de uma educação pública nacional, onde o objetivo é educar o cidadão com intuito de atender às suas próprias necessidades e, ao mesmo tempo, servir aos interesses da nação.

Porém, algumas questões debatidas naquele período, foram retomadas diversas vezes em períodos mais recentes da história, de acordo com as demandas de cada contexto. Podemos pensar que com as devidas adaptações para a época, estas, de certa forma ainda ecoam em nosso presente: disputas entre a escola totalmente laica, ou com a presença do ensino religioso católico; os conflitos em relação a defesa de uma educação igualitária para todos, em contraposição a ideia de que enquanto alguns devem frequentar espaços dedicados a formar figuras de liderança, outros devem ter acesso a uma educação mais voltada para as demandas do mercado, entre outras questões.

Ao mencionar a participação de Condorcet no cenário educacional durante a Revolução Francesa, Nilce da Silva (2007, p. 101) argumenta que se por um lado os ideais do filósofo inspiram até hoje os sistemas de ensino, por outro, “o direito do acesso à mesma educação, independentemente do gênero; da pertinência à esta ou àquela etnia, religião; do nascimento ou da situação social” ainda se coloca como uma questão utópica, sonhada por muitos educadores. Assim, se por um lado buscamos produzir um texto que trate a temática de forma mais ampla, preenchendo uma lacuna historiográfica identificada por Lopes (1981) e Boto (1996), por outro, propomos outras questões e possibilidades de pesquisa para estudos futuros.

Referências Bibliográficas

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os Princípios Democráticos da Escola Pública, Laica e Gratuita: O Relatório de Condorcet. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 735-762, setembro de 2003.

BUISSON, Ferdinand. **Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et Instruction Primaire**. Paris, Hachette, 1911.

FLORENZANO, Modesto. **As Revoluções Burguesas**. Coleção Tudo é História 8. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

FURET, François; OZOUF, Mona. **Dicionário Crítico da Revolução Francesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

- HIPPEAU, Céléstin. *L'instruction publique pendant la Revolution*. Paris, Librairie Academique, 1881.
- HOBSBAWM, Eric J. **A Revolução Francesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- HOBSBAWM, Eric J. **Ecos da Marselhesa**: dois séculos reveem a Revolução Francesa. São Paulo: Cia das Letras, 1996a.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora Unicamp, 2013.
- LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. **Origens da Educação Pública**: A Instrução na Revolução Burguesa do século XVIII. São Paulo, Edições Loyola, 1981.
- MANACORDA, Mario Alighieiro. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1992.
- PERROT, Michelle. A família triunfante. In: _____ **História da vida privada**: da Revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- RÉMOND, René. **Introdução à história do nosso tempo**. Tradução de Frederico Pessoa de Barros e Octavio Mendes Cajado. São Paulo, Cultrix, 1976.
- RODRÍGUEZ, Margarita Victória. A origem da escola moderna: o legado de Condorcet. *Acta Scientiarum Education*. Maringá, v. 32, n. 1, p. 67-74, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9771>. Acesso em: 22/02/2021.
- SILVA, Nilce da. Da “Revolução Francesa” ao “Século XXI”: Algumas notas acerca do sistema educacional francês. *História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL*, Pelotas, n. 23, p.97-123, Set/Dez 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29273>. Acesso em 03/05/23 15h22 min.
- STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara. História, memória e História da Educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. VIII – Século XX: Vozes, 2005. p. 416-429.
- TOCQUEVILLE, Alexis de. *O Antigo Regime e a Revolução*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.
- VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história**: Foucault revoluciona a história. Trad. de Alda Baltar e Maria Auxiadora Kneipp. 4.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.