

## LAW AND (PEDAGOGICAL) ORDER: TEMPOS DE CRISE E RESPOSTAS EDUCACIONAIS À QUESTÃO DA DESORDEM SOCIAL

## LAW AND (PEDAGOGICAL) ORDER: TEMPS DE CRISE ET RÉPONSES ÉDUCATIVES À LA QUESTION DU DÉSORDRE SOCIAL

Alexandre Fontaine\*

**RESUMO:** Um estudo recente conduzido na Universidade de Lausanne (2016) mostrou que a meritocracia na Suíça permanece muito relativa, a ascensão social funciona mal e as desigualdades serão acentuadas nos próximos anos. A ideia desta contribuição consiste em desenvolver uma pesquisa genealógica e histórica a fim de analisar os posicionamentos de educadoras e de educadores sobre a questão do deslocamento dos indivíduos entre as classes sociais. De Niemeyer a Girard, de Naville a Gréard, passando pelas teses de Victor Cousin, a proposta implica compreender por que esses pedagogos defenderam o imobilismo social. Tentarei, enfim, estabelecer paralelos com o presente, utilizando a noção de *transclasse* desenvolvida por Chantal Jaquet. No limite, e se a meritocracia e a mobilidade social fossem essencialmente uma utopia, defendida como um sonho inatingível pelas educadoras e pelos educadores, muito mais preocupados com a estabilidade social da sociedade civil do que com o desenvolvimento dos indivíduos?

**Palavras-chave:** Mobilidade social; Transclasse; Pedagogia; Moral; Sociedade; Jacotot; Suíça; Ordem social.

**RÉSUMÉ:** Une étude récente menée à l'Université de Lausanne (2016) a montré que la méritocratie en Suisse demeure très relative, que l'ascenseur social fonctionne mal et que les inégalités vont encore se creuser davantage dans les prochaines années. L'idée de cette contribution sera de mener une enquête généalogique et historique afin d'analyser les positionnements des éducatrices et éducateurs sur la question du déplacement des individus au sein des classes sociales. De Niemeyer à Girard, de

---

\* Possui doutorado pela Universidade de Friburgo (Suíça) e pela Universidade de Paris 8 (França). Especialista em transferências culturais e história da educação. Foi pesquisador e professor na Universidade de Genebra (Suíça), Universidade de Túnis (Tunísia), Universidade de Lausanne (Suíça), Universidade de Friburgo (Suíça) e Universidade de Viena (Áustria). Pesquisador convidado da Universidade de Lausanne e membro associado do UMR 8547 (Transferências culturais) da École Normale Supérieure d'Ulm (França). É co-editor de *A pedagogia alemã no espaço francófono* (com Jean-François Goubet, Revue Germanique Internationale, 2016) e de *A Suíça, uma história de transferências culturais* (com Matthieu Gillibert e Bianca Hoenig, Traverse, 2019). Coordenou a obra coletiva *Penser la circulation des savoirs scolaires dans l'espace transatlantique: émigration-transferts-crétions* (Bord de l'eau, 2021). Seu livro *Aux heures suisses de l'école républicaine* (Demopolis Paris, 2015) recebeu o Prêmio Louis Cros 2015, concedido pela Academia de Ciências Morais e Políticas do Institut de France. Presidente do Círculo de Estudos Grégoire Girard em Friburgo (Suíça). Contato: alexandre.fontaine@bluewin.ch

Naville à Gréard en passant par les thèses de Victor Cousin, il s'agira de comprendre pourquoi ces pédagogues ont défendu l'immobilisme social. Enfin, j'essaierai de faire un parallèle avec le temps présent, en convoquant la notion de *transclasse* développée par Chantal Jaquet. Et si, au fond, méritocratie et mobilité sociale relevaient essentiellement de l'utopie, défendue comme un rêve pieu par des éducatrices et éducateurs bien plus préoccupés par la stabilité sociale de la société civile que par la réalisation des individus?

**Mots clés:** Mobilité sociale; Transclasse; Pédagogie; Morale; Société; Jacotot; Suisse; Ordre social.

*Qual é a real função de um sistema de ensino que funciona de modo a eliminar da escola, ao longo do percurso escolar, as crianças das classes médias?*

Didier Eribon, 2009/2010

Uma pesquisa recente, publicada por Julie Falcon (2016a; 2016b), revela uma imagem pálida dos progressos da meritocracia na Suíça. Com efeito, a sociologia da educação constata não apenas que a ascensão social surtiu pouco efeito ao longo do século XX, mas que o meio de nascimento continua a desempenhar papel decisivo nos destinos dos suíços. Se acreditamos que as profundas mudanças estruturais, econômicas e sociais que modificaram o país no século passado tiveram impacto sobre as hierarquias sociais, Falcon (2016a) mostra *a contrario* que as taxas de mobilidade social permanecem estáveis do começo ao fim do século. Os resultados, bem entendido, em larga medida podem ser transpostos a diversos países europeus e de fora da Europa (BOUDON, 1977; TENRET, 2011; NAUDET, 2012).

Sabendo que a escola é apenas um elo da reprodução, ela nunca deixou de desempenhar um papel sensível como mecanismo de promoção social. Trajetórias particulares como a de um Camus (1994, p. 153),<sup>1</sup> confessando que seu professor, Louis Germain, “usou toda a influência” para modificar seu destino, não param de ser difundidas como fetiches a fim de valorizar a existência de uma meritocracia (republicana) certamente real, mas de fato pouco questionada pelos historiadores.<sup>2</sup> É preciso notar que as raras figuras

---

<sup>1</sup> Sobre a trajetória de Camus, ver Onfray (2012).

<sup>2</sup> Ver, sobretudo, Krop (2014), bem como a análise de Zeldin (2002) sobre a escola republicana. Ver também Fauconnier (2005) e Duru-Bellat (2006).

transclasses – ou seja, indivíduos que passam de uma classe a outra (*passing*) – são particularmente valorizadas e têm espaço nas mídias, em uma manobra que permite, como afirma Jaquet (2014, p. 10), “ocultar o imobilismo e servir de caução: quando queremos, conseguimos”.

Se podemos ficar espantados que um pesquisador ainda aborde essa temática sempre apresentada como um lugar comum da educação – questão social e educação são temas já muito discutidos –, a dialética entre “mobilidade escolar e posição social a partir das grandes figuras da pedagogia” permanece um ponto cego da história da educação ocidental. Não há dúvida de que os sociólogos há muito tempo se dedicam à análise da mobilidade social e da reprodução, ao menos desde os trabalhos precursores de Bourdieu e Passeron (1964; 1970). Contudo, não conheço um estudo histórico exaustivo dedicado aos mecanismos de mobilidade social junto aos pedagogos pós-1789.

É preciso ressaltar que as biografias dos pedagogos há muito tempo são objetos de narrativas e de análises homéricas e positivas. Isso é compreensível, pois é inegável que, por meio das inovações realizadas, essas figuras extraordinárias contribuíram, cada uma a seu modo, para a modernização e mesmo para uma reconfiguração duradoura da causa educacional. Mas será que o exercício biográfico autoriza o apagamento de outras posturas e circunstâncias menos lisonjeiras, às vezes relativizadas ou mesmo removidas da reflexão científica? Esse problema inquietante, porém necessário, merece reflexão – nem que seja para entender melhor as razões que levaram os pedagogos liberais e progressistas a pensar, defender e institucionalizar a imobilidade social no centro de seus sistemas.

Nos quadros da presente contribuição, inserida em um projeto de pesquisa mais amplo,<sup>3</sup> escolhi analisar os escritos de pedagogos ativos na Suíça romanda na esteira de 1789, seguindo uma lógica sequencial. Essa metodologia tem a vantagem de evitar um exercício anedótico para sondar traços ideológicos que se repetem ao longo do tempo, de 1789 a 1900, e assim ficam enraizados

---

<sup>3</sup> Este artigo é um estudo preliminar de uma pesquisa de maior envergadura intitulada *Educators of modernity and the notion of class-passing: an entangled socio-history of European meritocracy (1750-1950)*, desenvolvida na Universidade de Lausanne. Agradeço calorosamente ao professor Thomas Bouchet pelos conselhos preciosos, bem como aos membros do Centro Walras Pareto pela calorosa acolhida.

na escola e na estrutura social. As fronteiras geográficas parecem supérfluas, na medida em que podem tornar a análise compartimentada. Por isso, privilegiarei a abordagem dinâmica e conectada, apresentada por Gruzinski (2015), tomando como ponto de partida a teoria social elaborada nos círculos pietistas de Halle, em torno de 1800, para analisar a quais elementos ela está conectada e como são estabelecidos localmente os vetores dessas transferências (FONTAINE, 2015; FONTAINE, 2019).

## **PARA A CONSTRUÇÃO DE UM IMOBILISMO SOCIAL IMPERATIVO**

Por que os pedagogos modernos, considerados progressistas por historiadoras e historiadores da educação, foram tão tímidos e reservados na valorização e na promoção da ascensão social em seus sistemas? Parece que uma das explicações pode ser situada claramente na esteira dos problemas subsequentes à Revolução Francesa, de modo que essa dinâmica decorre de uma história conectada que tem sua origem nos círculos pietistas de Halle, na Alemanha, em seguida tendo sido difundida e institucionalizada duplamente em toda a Europa, no Brasil e em outros lugares.

### *Gênese de um paradigma: revolução e pedagogia da ordem em Niemeyer*

Em artigo anterior (FONTAINE, 2016) dedicado ao chefe do ecletismo pedagógico, August Hermann Niemeyer,<sup>4</sup> tentei expor como os eventos revolucionários e o Terror (1793-1794) desempenharam papel fundamental na maneira de conceber a pedagogia nos dois séculos seguintes. A partir dos trabalhos de Gilbert de Landsheere (1961, p. 190), podemos afirmar que Niemeyer, assustado pelos eventos revolucionários, situa-se no campo conservador, desaprovando as corporações de estudantes (*Deutsche Burschenschaft*) e os eventos em Wartburg em 1817. Ele, portanto, ataca uma

---

<sup>4</sup> Teólogo protestante e pedagogo nascido em Halle, centro nevrálgico do pietismo luterano, Hermann August Niemeyer (1754-1828) é o principal herdeiro de August Hermann Francke. Após a derrota de Jena e a supressão da Universidade de Halle, Niemeyer migrou para Paris. Retornando em 1807, Nolte o convida a participar da criação da Universidade de Berlim.

juventude que lhe parece perdida e que, além disso, esquece que o verdadeiro dever consiste em “respeitar as ordenações existentes, permanecendo obediente e não sendo contestatória [*revendicatrice*], mas modesta”. Niemeyer, portanto, vive, parafraseando a colocação engenhosa de Claude Digeon (1959), uma “crise francesa do pensamento alemão”, tentando resolvê-la com a escrita dos *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts (Princípios da educação e do ensino)*.<sup>5</sup> A arquitetura dessa obra monumental tem um objetivo declarado: restabelecer a paz social e assentar a educação e o ensino sobre uma verdadeira “pedagogia da ordem” (LANDSHEERE, 1998, p. 563).

Preocupado em encontrar uma resposta forte ao problema da desordem social, as autoridades políticas e escolares, bem como os pedagogos, encontram nos *Grundsätze* uma justificativa eficiente para suas reivindicações, de modo que se apropriam do sistema de Halle. Traduzidos para o dinamarquês e o holandês em 1800, para o polonês em 1808 e depois para o húngaro, o inglês, o russo e o sueco, os *Grundsätze* foram igualmente transpostos e depois instituídos como pedagogia oficial por Louis-Frédéric-François Gauthey (1795-1864) na escola normal, recriada em Lausanne em 1833. O pedagogo suíço Grégoire Girard, seu influente aluno Alexandre Daguét<sup>6</sup> e o genebrino François Marc Louis Naville difundem a obra do teólogo e pedagogo alsaciano Theodore Fritz, que foi o primeiro a traduzir o pensamento de Niemeyer no espaço francófono (FONTAINE, 2017, p. 89).

É interessante constatar que essa revolução moral encontrou ecos no Brasil. Com efeito, como bem demonstrou Felipe Ziotti Narita (2017), essa busca pelo restabelecimento da ordem social é desenvolvida paralelamente à questão moral. O Terror não subverteu apenas as concepções dos pedagogos e dos pensadores europeus. Ele igualmente teve impacto considerável na estruturação da escola e da moral no Brasil, notadamente por meio dos escritos de José da

---

<sup>5</sup> Publicados em 1796 e republicados em oito novas edições até a versão definitiva em 1825, os quatro volumes dos *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts* posicionam as estruturas educacionais europeias em um grande imobilismo do edifício social, ao passo que situam a nascente burguesia no centro do tabuleiro pedagógico.

<sup>6</sup> Alexandre Daguét (1816-1894) foi co-fundador da Sociedade de Professores Francófonos instituída em 1865, além de ter sido redator-chefe do jornal *L'Éducateur*, que circulou durante mais de 20 anos (FONTAINE, 2015).

Silva Lisboa, um dos intelectuais mais importantes da primeira metade do século XIX. Como corretamente sublinha Felipe Ziotti Narita (2021), as violências e o grande medo do Terror estão, segundo Lisboa, na origem das instabilidades das sociedades em construção no século XIX. A destruição dos “fundamentos da civilização”, em função dos “efeitos terríveis” das turbulências políticas do mundo moderno, implica a necessidade do ensino de uma moral destinada à estabilização da sociedade contra a indeterminação de seus princípios fundamentais.

Nessa perspectiva, não por acaso, o pedagogo suíço Grégoire Girard – cuja obra, nunca é demais insistir, repousa inteiramente em concepções morais – está na origem de um projeto de educação pública que pretendeu repensar a sociologia da educação da república helvética (1798-1803), transformada em Suíça sob a ação de Napoleão.

#### *A sociologia platônica de Girard e a educação proporcional*

Não vou me deter na biografia do pedagogo e cientista suíço Grégoire Girard (1765-1850),<sup>7</sup> pois ela já é bem conhecida (BERTSCHY, 2015; ANDREY, 2015; BUGNARD, 2017). A teoria social desenvolvida pelo *cordelier* na esteira de 1789, contudo, merece alguma reflexão, pois constitui uma mudança de paradigma. Admirador de Niemeyer e ardente defensor, como Condorcet, de uma regeneração da sociedade por meio da educação, Girard teoriza os contornos de uma sociedade nova. Na ocasião da entrega de prêmios da escola por ele dirigida desde 1804 em Friburgo – um dos bastiões do catolicismo suíço –, o padre e pedagogo define suas concepções diante dos familiares e, mais particularmente, dos magistrados reunidos para a ocasião:

A instrução deve ser difundida com sabedoria, ou seja, é preciso planejá-la tendo em vista a posição respectiva dos alunos a fim de que cada um, a partir do lugar que ocupa, obtenha o que lhe convém; nada além disso, nada aquém disso. Proporcional às necessidades particulares dos homens, a instrução é sempre um bem; ela jamais pode ser um mal; afinal, para que o indivíduo e

<sup>7</sup> Os pontos essenciais da trajetória de Girard estão em: <https://cerclegregoiregirard.ch>

a sociedade prosperem conjuntamente, não é preciso que cada um saiba o suficiente para poder bem desempenhar a tarefa de sua vida? (GIRARD, 1950a, p. 70)

Essa educação incarna a condição *sine qua non* e única capaz de assegurar a paz social e a felicidade para as cidadãs e os cidadãos suíços. Girard (1950a, p. 70-71) desenvolve seu pensamento indicando que “a sociedade apresenta três classes essencialmente distintas e totalmente indelévels em um país civilizado”. Esse corte tripartite é fundado sobre uma vasta primeira classe “que constitui o gênero humano, a classe dos cultivadores [...], a classe que alimenta a sociedade”. A segunda diz respeito às artes e aos indivíduos dedicados ao comércio. A última, enfim, é composta de homens públicos: “os magistrados e os homens de lei, os ministros, os intelectuais e os professores dignos de nome, os sucessores de Hipócrates devotados aos cuidados com a saúde. Os serviços dessa classe são de uma ordem superior, ainda que de natureza diferente. Eles demandam não apenas mais talento, mas ainda mais virtudes” (GIRARD, 1950a, p. 71).

Girard articula sua sociologia educacional a partir dessa partição relativamente nova para a época – preâmbulo das três ordens escolares. Já que a sociedade é articulada em três classes, é necessário aplicar três pedagogias particulares relativas a cada estado:

A instrução deve ser planejada para a posição respectiva dos alunos; esses alunos pertencerão a cada uma das três classes que constituem o corpo social; cada uma dessas classes tem uma destinação particular e elas demandam também lições que sejam apropriadas a suas necessidades e a suas circunstâncias. Eis aí, então, três escolas no Estado, todas diferentes e compondo as ordens diversas às quais são destinadas e devidas (GIRARD, 1950a, p. 71).

Notemos que o acesso à terceira classe, a da elite, é regido por uma seleção estrita. O *cordelier*, sobretudo, adverte contra os perigos que circundam o cidadão não iniciado a querer sair de sua condição, ou seja, a tentar ou a forçar a passagem para além de sua capacidade:

Quem quer que pretenda servir aos semelhantes no ministério sagrado, na magistratura e no ensino não deve ser um homem comum; é preciso que se distinga em função dos talentos que a natureza não concede a todos, bem como por qualidades do coração que ressaltem os talentos tornando-os de benefício público. Em meio à multidão que se apressa pelas avenidas da ciência, há muitos que não possuem nada além de um espírito e de um coração vulgares, sem qualquer traço de gênio, sem sinais de uma alma generosa e viril, sem qualquer coisa grande e de nobre no caráter; por toda parte há impotência, aquinhoamento, pequenez e profunda nulidade.

Contudo, essa multidão profana está em marcha, ela ingressa na carreira literária, ensaia alguns passos lânguidos, ensaia outros, até que chegue o desgosto misturado ao sentimento de insuficiência. Então, o aluno de Minerva segura a bandeira de Marte ou, com indiferença, carrega a carriola do trabalhador para talvez, em seguida, pedir esmolas vestido em trapos gaguejando maliciosamente algumas palavras em latim. Outros sequer se rendem ao sentimento de sua incapacidade. O desejo de sair das condições vistas como inferiores ou a inclinação para os confortos da vida os sustenta e eles perseveram a despeito de sua nulidade. Assim, homens que poderiam ter sido úteis em outro ramo da indústria desonram o meio para onde eles jamais deveriam ter ascendido.

Oh! Não compreendemos o mal que fazemos aos indivíduos, às famílias e à sociedade quando alargamos a via que conduz à educação literária e que, suspendendo todas as barreiras, ali lançamos toda a juventude (GIRARD, 1950, p. 75-76).

Girard assinala, aqui, o perigo de que um indivíduo de classe inferior busque ascender sem deter os códigos – o capital intelectual e social –, não possuindo capacidade de plena realização dos meios particulares na classe apropriada.

Não podemos esquecer que Girard já defendia essa postura determinista de uma educação proporcional e utilitarista no *Projeto de educação pública* encaminhado ao ministro Stapfer em agosto de 1798, ou seja, vinte anos antes do discurso de encerramento de 1819. O ponto IV, intitulado “Três diferentes escolas”, e os três capítulos seguintes, relativos aos planos detalhados dessas estruturas, desenvolvem, em outros termos, a dialética de uma “compartimentação social” e de uma desproporção natural das faculdades:

Nem todas as crianças são suscetíveis à mesma cultura. Primeiramente, porque nem todos nascem com as mesmas disposições. Além disso, porque a situação e a sorte de seus familiares não oferecem a todos os mesmos meios de instrução. Enfim, porque suas inclinações e suas visões não são as mesmas. Seria inútil, portanto, querer sujeitar as crianças aos mesmos estudos. Forçaríamos alguns a aprender coisas pelas quais eles não tem qualquer gosto ou talento; em uma palavra, qualquer aptidão (GIRARD, 1950b, p. 23).

Qualidades pessoais e capital econômico dos familiares permanecem, então, como barreiras insuperáveis e necessariamente forçam o indivíduo a se contentar com seu meio de origem. Girard (1950b, p. 23-24), inclusive, arrisca legitimar esse estado de desigualdades ao invocar a providência. Ainda mais: uma sociedade composta de iguais – ou seja, de indivíduos dotados das mesmas capacidades e talentos – seria, para ele, uma ameaça à ordem social:

Pressupondo os mesmos talentos, os mesmos recursos e as mesmas inclinações em toda a juventude, podemos questionar se seria vantajoso para a pátria que os indivíduos obtivessem o mesmo grau de cultura. Eu ousaria negar isso, pois estou intimamente convencido de que a uniformidade subverteria a ordem, ao invés de estabelecê-la mais solidamente. Há diferentes lugares a serem ocupados na sociedade e é certo que haveria muitos desocupados se o espírito de um indivíduo fosse tão cultivado quanto o de outro. A providência quis essa diversidade de talentos, de recursos e de inclinações. Se é vão nosso esforço de eliminar isso, trata-se também de um empreendimento contra nossos interesses. Querendo confundir tudo, acabaríamos perdendo tudo. Nunca contrariamos impunemente a ordem estabelecida pela sabedoria divina.

Mesmo que Girard (1950b, p. 71) reconheça que “os indivíduos, de todo modo, podem transitar de uma a outra”, sublinhando que “as classes permanecem, pois sua existência pertence à natureza das coisas, à própria civilização”, ele defende uma visão essencialmente negativa da mudança de classes e opta por uma divisão estrita dos papéis sociais e da justificação de identidades atribuídas.

Ainda que muitos vejam no *Projeto de educação pública*, de Girard, uma obra visionária, ficamos incomodados com as profundas similaridades entre o projeto e a cidade ideal descrita por Platão na *República*: especialização de tarefas como fundamento da organização social, cortes hierárquicos da sociedade em três classes (trabalhadores, artesãos, comerciantes/ guerreiros/reis-filósofos) e imobilidade quase absoluta entre as classes. Tudo consagrado pela “mentira” ou mito dos metais e, enfim, pela onipresença da moral como fiadora da justiça na cidade.

Dito isso, trata-se ainda de fazer outro questionamento a respeito do caráter representativo, senão universalizante, desse discurso. Girard testemunha as ideias de seu tempo ou defende uma posição *sui generis*? Para considerar o problema, o trajeto mais significativo está em Genebra, onde François Marc Louis Naville (1784-1846) dirige seu instituto desde 1818 à luz da experiência de Friburgo de seu amigo mais próximo, Grégoire Girard.<sup>8</sup>

*Uma escola para a democracia... mas cada um em seu lugar!*

Naville (1841, p. 9-10) apresenta uma conferência, em 1841, diante das elites dos cantões de Genebra e de Vaud, reunidas em uma sessão comum da Sociedade de Utilidade Pública. Na ocasião, ele assinala o risco representado por toda emancipação intelectual e social dos trabalhadores manuais por ordem do Estado:

Desenvolver a inteligência dos jovens destinados a exercer ofícios, a passar a vida em trabalhos manuais, não significa prestar um desserviço, criar neles necessidades intelectuais que não poderão ser satisfeitas, deixá-los predispostos a serem descontentes com sua situação, desejar jogá-los contra uma vocação letrada que não lhes forneceria meios de subsistência e colocar em seus corações o germe de uma inquietação que pode se tornar um elemento de problema na sociedade? Não

---

<sup>8</sup> As ligações entre esses dois intelectuais são estreitas, já que partilham as memas referências do ecletismo alemão e do ensino mútuo. Naville defendeu seu amigo contra o abade de Lausanne, publicando em abril de 1823, em Genebra, as *Mémoires de Mgr. l'évêque de Lausanne et Genève*. Além disso, Ernest Laville (1850; 1855; 1896), filho do pedagogo, publicou três notas biográficas sobre Girard.

significa preparar uma raça de semi-intelectuais, plenos de presunção, que pensam de modo torto e utilizam conceitos que não conseguem compreender e que querem se envolver com tudo, tornando-se importunos e ridículos? Sim, senhores, uma instrução letrada que não tenha qualquer relação com as vocações daqueles que a recebem [...] propicia nos indivíduos gostos que podem tornar suas ocupações insuportáveis.

É importante ressaltar que as reivindicações pelo imobilismo social defendidas por pedagogos progressistas como Naville e Girard não são casos isolados. Em Friburgo, mesmo nos meios liberais, o caso do voltairiano Louis-Valentin Prat é ilustrativo. Este antigo aluno da Escola Politécnica de Paris, nascido em Nayrac em Aveyron, foi designado pelo conselho de educação da cidade para assumir a direção de uma escola média central, um estabelecimento fundado em junho de 1835 pelos liberais de Friburgo a fim de formar a juventude em diferentes ramos da indústria e do comércio.

Desde sua visita ao padre Girard em 1836, Prat troca correspondência com Victor Cousin, grande professor universitário e líder do ecletismo francês. Em uma carta de novembro de 1843, ele relata a Cousin a importância de “instruir o povo sem rebaixá-lo”:

Estou ocupado em resolver um problema ainda mais importante do que o primeiro; eu o considero a base da educação popular: dar às crianças uma instrução própria para inspirá-las no amor ao trabalho, implantar no fundo da alma o firme desejo para que permaneçam vinculadas à sua classe, fazendo que elas compreendam o imenso perigo de se lançar pelas classes superiores sem meios para que possam se sustentar. Em uma palavra, trata-se de instruir o povo sem rebaixá-lo.

A solução para o segundo problema apresenta dificuldades tão grandes, de modo que não basta persuadir a criança. É preciso convencer a família e lutar contra o orgulho, esse flagelo do gênero humano que sempre empurra a sociedade de baixo para cima até que, não tendo mais apoio, como um edifício sem base, ela tombará em ruínas. Em 8 anos obtive resultados notáveis e posso assegurar, senhor, que esse segundo problema foi completamente resolvido.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Carta de Louis-Valentin Prat a Victor Cousin em 5 de novembro de 1843. Biblioteca da Sorbonne, Fundo Victor Cousin, MSVC 244, Correspondência Geral, tomo XXXI.

Esse postulado significa um amplo consenso na Europa e é particularmente notado nas redes republicanas e liberais. A esse propósito, Jérôme Krop (2014) analisa uma mudança decisiva na modernização do ensino público francês, destacando o papel essencial de Octave Gréard (1828-1904), desde 1865, junto às escolas do Sena. Diretor do ensino primário, Gréard propõe as premissas de um elitismo escolar que posteriormente foi difundido por Ferdinand Buisson na França, não sem privilegiar novamente uma visão utilitarista da educação. Assim, o professor Charles Drouard indica que Gréard, “partidário da eliminação dos dejetos sociais (*sic*), queria assegurar, a princípio a todos os indivíduos normais, o recurso à instrução, pois ele estava convencido de que essa instrução só é útil para eles e que é inútil – e ousamos dizer, até prejudicial – aos outros” (KROP, 2014, p. 107). Gréard expôs seu sistema pedagógico e social no primeiro dos quatro volumes de *Educação e instrução*, publicados a partir de 1888. O historiador e filósofo republicano Jules Simon (1814-1896), suplente de Cousin na Sorbonne e depois ministro da instrução pública sob o governo da defesa nacional, redige uma resenha na *Revue Pédagogique* fundada por Buisson. Simon (1888, p. 196) elogia a teoria social de Gréard, que retoma uma educação proporcional e desconfia do rebaixado, sinônimo, para ele, de “peste social”:

E o sr. Gréard diz a propósito do ensino: a cada criança, conforme sua capacidade. É preciso tornar um intelectual quem quer que seja capaz de sê-lo. Não devemos dar ao incapaz a ilusão de capacidade e de ciência, pois produziríamos um rebaixado e isso é a peste social.

Simon sublinha o quanto Gréard repugna a tendência de alguns educadores que aceitam que as crianças mudem de classe. Uma vez que Girard, como vimos, invoca a providência para legitimar a desigualdade social, Gréard julga todo rebaixamento como uma violação às regras da democracia e da república:

Mas encontramos em todos os lados, nas escolas e nas famílias, pessoas que querem ascender cada vez mais. No fundo, eles não sabem que ascender para além de seus valores, na realidade, é decair. Eles não compreendem que não há nada mais contrário às doutrinas da democracia e da república. A república ainda não superou esse mal, que é um mal francês por excelência. Ninguém entre nós quer ser sub-oficial. Não há bons sub-oficiais em quantidade suficiente no exército e na indústria, porque as pessoas não compreendem que a felicidade e a dignidade consistem em ocupar precisamente o lugar onde desempenhamos as tarefas para as quais somos os mais capazes. Nós só temos respeito pelos distintivos (SIMON, 1888, p. 196-197).

Gréard conclui que “os políticos devem aprender com os educadores que o primeiro dever de um governo e a primeira necessidade de uma sociedade é colocar todos em seus devidos lugares” (SIMON, 1888, p. 197).

## REFLEXÕES CONCLUSIVAS

Na esteira dos eventos de 1789, ganha corpo junto aos pedagogos liberais, de Halle a Genebra e de Paris ao Rio de Janeiro, uma comunhão ideológica cujo consenso assume os traços de uma razão de Estado: privilegiar, a qualquer preço, a ordem social ao reduzir drasticamente as passagens entre as classes. Fica evidente que, ao moldar as ferramentas teóricas desse fechamento, os pedagogos pós-1789 participaram da institucionalização de um diferencial baseado na ilegitimidade social. Deve ficar claro que essa defesa da imobilidade não é restrita ao século XIX, pois ainda é partilhada pelos círculos progressistas da educação nova e pelos escritos do pedagogo genebrino Adolphe Ferrière.<sup>10</sup>

Essa escolha normativa não é desprovida de implicações para os indivíduos, de modo que numerosos exemplos na literatura relatam a cruel realidade desses fechamentos (STENDHAL, 1830; BALZAC, 1837; BESANÇON, 1877; LONDON, 1909; MEMMI, 1966; ERNAUX, 1986; BEGAG, 1986; FUSULIER, 2020). Os estudos sobre os transclasses – conceito forjado

---

<sup>10</sup> Agradeço a Philippe Meirieu por compartilhar essa nota sobre Ferrière.

por Jaquet em 2014 – mostram, em detalhes, o quanto o deslocamento de uma classe conduz a embates entre mecanismos de desconstrução e de (re)construção (JAQUET, 2014; JAQUET; BRAS, 2018). Em constante mudança, percebido como um traidor do seu meio de origem, para o qual o indivíduo deve provar que não esqueceu suas raízes, ou ainda visto como um arrivista ou um impostor no novo meio social, o transclasse se equilibra dilacerado entre códigos antigos e novos, como expressa Eribon (2010/2009, p. 170-171):

A aprendizagem da cultura escolar e de tudo que ela exige, para mim, foi lento e caótico. Foi uma verdadeira ascense: uma educação de mim mesmo e, mais precisamente, uma re-educação que passou da desaprendizagem de tudo que eu era. O que era óbvio para os outros, para mim era necessário conquistar dia após dia, mês após mês, no contato cotidiano com um tipo de relação com o tempo, com a linguagem e com outras pessoas que transformaria profundamente minha pessoa e meu *habitus*, além de me colocar cada vez mais em desacordo com o meio familiar que eu encontrava todas as noites.

De fato, poderíamos julgar que o sofrimento expresso pelo indivíduo transclasse e as dificuldades por ele enfrentadas em suas migrações são precisamente os argumentos mobilizados pelos pedagogos para legitimar a fixação do indivíduo à classe social de nascimento. Mas não podemos ser levianos. Os pedagogos, ao longo do século XIX, certamente possuem grandes méritos. Eles estabeleceram as bases de uma instrução de massa e abriram as portas da escola para populações até então deixadas às margens, contribuindo para a modernização do Estado educador (CHAPOULIE, 2010). Mas uma parte mais obscura dos posicionamentos daqueles pedagogos emerge a custo de um rigoroso trabalho de desconstrução – e a interpelação brutal dos indivíduos para que eles não ultrapasassem seus limites sociais necessariamente fez parte disso.

Talvez seja o momento de uma redescoberta do *Ensinho universal*, desenvolvido por Joseph Jacotot (1770-1840), que é um dos raros pedagogos a ter invertido a lógica da educação por meio da abolição do princípio do professor-

transmissor a fim de minimizar o poder desigual do aluno, que fica dependente da sabedoria do professor. Para se emancipar, pelo contrário, o indivíduo deve tomar consciência da própria inteligência. Nesse sentido, a única função do professor consiste em revelar a própria inteligência à criança. Essa emancipação repousa sobre um fato eminentemente forte que incarna o fundamento do método de Jacotot: todos os homens possuem igual inteligência. Como bem destaca Rancière (1987, p. 68), “o que essencialmente pode um emancipado é ser emancipador: oferecer não a chave do saber, mas a consciência daquilo que pode uma inteligência quando ela é considerada igual a qualquer outra e considera qualquer outra igual à sua”. E Rancière conclui: o que embrutece o povo não é o déficit de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência.

Uma vez que Jaquet (2014, p. 219) sublinha que “o transclasse é a prova em ato da existência de uma mobilidade e de uma plasticidade dos seres, compreendendo aí as condições mais desfavoráveis”, parece claro que os pedagogos citados neste estudo negaram essa mobilidade e plasticidade. Considerando os transclasses como iniciantes, além de indivíduos perigosos para a ordem social, tratava-se de legitimar um sistema escolar baseado na distribuição desigual de chances e de possibilidades. Essa constatação é rica em ensinamentos, pois, se a escola deseja ser inclusiva e emancipatória, ela deverá necessariamente reconhecer, acompanhar e valorizar os percursos dos indivíduos em trânsito social.<sup>11</sup>

Tradução: Felipe Ziotti Narita

## REFERÊNCIAS

### *Documentação*

FRITZ, Theodore. **Esquisse d'un système complet d'instruction et d'éducation et de leur histoire**: avec indications des principaux ouvrages qui ont paru sur les différentes branches de la pédagogie, surtout en Allemagne. Strasbourg: Schmidt et Grucker, 1841-1843. (3 vols.)

---

<sup>11</sup> Este artigo é um desenvolvimento de Fontaine (2020).

GIRARD, Grégoire. **Quelques souvenirs de ma vie avec des réflexions.** Fribourg: Société fribourgeoise d'éducation, 1948.

GIRARD, Grégoire. Distribution des prix, 2 septembre 1819. In: GIRARD, G.; EGGER, E. J. **Discours de clôture prononcés par le R. P. Grégoire Girard.** Fribourg: Société fribourgeoise d'éducation, 1950a [1819].

GIRARD, Grégoire. **Projets d'éducation publique.** Fribourg: Société fribourgeoise d'éducation, 1950b [1798].

GRÉARD, Octave. **Éducation et instruction:** enseignement primaire. Paris: Hachette, 1889.

JACOTOT, Joseph. **Enseignement universel:** langue maternelle. Paris: Chez Mansut Fils, 1834.

NAVILLE, François Marc Louis. **De l'instruction éducative:** discours lu le 6 juillet 1841 aux Sociétés d'utilité publique des cantons de Vaud et de Genève. Genève: F. Ramboz, 1841.

NAVILLE, Ernest. **Notice biographique sur le Père Girard.** Genève: Cherbulliez, 1850.

NAVILLE, Ernest. **Vinet et le Père Girard.** Neuchâtel: Wolfrath, 1855.

NAVILLE, Ernest. **Le Père Girard.** Lausanne: Payot, 1896.

PLATÃO. **La république.** Paris: Flammarion, 1966.

SIMON, Jules. La pédagogie de M. Gréard: éducation et instruction, 4 volumes, par Octave Gréard, de l'Académie française. **Revue Pédagogique**, v. 12, n. 3, 1888.

#### *Bibliografia*

ANDREY, Georges. **Grégoire Girard:** apôtre de l'école pour tous. Bière: Cabédita, 2015.

BALZAC, Honoré. **Les illusions perdues.** Paris: Werdet, 1837.

BEGAG, Azouz. **Le gone du Chaâba.** Paris: Seuil, 1986.

BERTSCHY, Beat. **Der wechselseitige Unterricht:** Texte zu Schulentwicklung und Unterrichtsqualität (1798-1844). Zurich: Chronos, 2015.

BESANÇON, Jules. **Mémoires de l'instituteur Grimpion.** Lausanne: Antipodes, 2000 [1877].

BOUDON, Raymond. **L'inégalité des chances**. Paris: Colin, 1973.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **Les héritiers**: les étudiants et la culture. Paris: Les éditions de Minuit, 1964.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproduction**: éléments d'une théorie du système d'enseignement. Paris: Les éditions de Minuit, 1970.

BUGNARD, Pierre-Philippe. **Girard**. Le Mont-sur-Lausanne: LEP, 2017.

CAMUS, Albert. **Le premier homme**. Paris: Gallimard, 1994 [1960].

CHAPOULIE, Jean-Michel. **L'École d'État conquiert la France**: deux siècles de politique scolaire. Rennes: PUR, 2010.

DIGEON, Claude. **La crise allemande de la pensée française (1871-1914)**. Paris: PUF, 1959.

DURU-BELLAT, Marie. **L'inflation scolaire**: les désillusions de la méritocratie. Paris: Seuil, 2006.

ERIBON, Didier. **Retour à Reims**. Paris: Flammarion, 2010/2009.

ERNAUX, Annie. **La place**. Paris: Gallimard, 1986.

FALCON, Julie. Mobilité sociale au 20e siècle en Suisse: entre démocratisation de la formation et reproduction des inégalités de classe. **Social Change in Switzerland**, 5, 2016a.

FALCON, Julie. Les limites du culte de la formation professionnelle: comment le système éducatif suisse reproduit les inégalités sociales. **Formation-Emploi**, v.133, 2016b.

FAUCONNIER, Patrick. **La fabrique des meilleurs**: enquête sur une culture d'exclusion. Paris: Seuil, 2005.

FONTAINE, Alexandre. **Aux heures suisses de l'école républicaine**: un siècle de transferts culturels et de déclinaisons pédagogiques dans l'espace franco-romand. Paris: Demopolis, 2015.

FONTAINE, Alexandre. O ecletismo educacional germânico, precursor da educação comparada? Recepções e legado de Grundsätze de Hermann August Niemeyer no espaço franco-suíço. **Revista História da Educação**, v. 21, n. 53, p. 84-99, 2017.

FONTAINE, Alexandre. Entretien avec Michel Espagne: passé, présent et futur de la notion de transfert culturel. In: FONTAINE, Alexandre; HOENIG, Bianca;

GILLABERT, Matthieu. **La Suisse, une histoire de transferts culturels**. Zurich: Chronos, Revue Traverse, p. 173-181, 2019.

FONTAINE, Alexandre. Les éducateurs, adversaires de la mobilité sociale? Temps de crise et réponses éducatives à la question du désordre social. In: **Actes du Colloque International Le meilleur des mondes, éducation entre optimisme et utopie**. Le Mont-sur-Lausanne: LEP, 2020.

FUSULIER, Bernard. **Journal de bord d'un transclasse**: récit d'une improbable traversée des classes sociales. Paris: La boîte à Pandore, 2020.

GRUZINSKI, Serge. **L'histoire, pour quoi faire?**. Paris: Fayard, 2015.

JAQUET, Chantal. **Les transclasses, ou la non-reproduction**. Paris: PUF, 2014.

JAQUET, Chantal; BRAS, Gérard (dir.). **La fabrique des transclasses**. Paris: PUF, 2018.

KROP, Jérôme. **La méritocratie républicaine**: élitisme et scolarisation de masse sous la IIIe République (préface de J.-F. Chanut). Rennes: PUR, 2014.

LANDSHERRE, Georges de. Déterminants culturels de la pédagogie de Niemeyer. **Paedagogica Historica**, v. 1, n. 2, 1961.

LANDSHERRE, Georges de. August Hermann Niemeyer (1754-1828). **Perspectives**, v. XXVIII, n. 3, 1998.

LONDON, Jack. **Martin Eden**. New York: Macmillan, 1909.

MEMMI, Albert. **La statue de sel**. Paris: Gallimard, 1966.

NARITA, Felipe Ziotti. **A educação da sociedade imperial**: moral, religião e forma social na modernidade oitocentista. Curitiba: Appris, Prismas, 2017.

NARITA, Felipe Ziotti. Morale scolaire et transculturation dans l'espace atlantique au XIXe siècle. In: FONTAINE, Alexandre (org.). **Penser la circulation des savoirs scolaires dans l'espace transatlantique**: émigration-transferts-créations (XVIIIe-XXe siècle). Lormont: Le Bord de l'eau, 2021.

NAUDET, Jules. **Entrer dans l'élite**: parcours de réussite en France, aux États-Unis et en Inde. Paris: PUF, 2012.

ONFRAY, Michel. **L'ordre libertaire**: la vie philosophique d'Albert Camus. Paris: Flammarion, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **Le maître ignorant**: cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle. Paris: Fayard, 1987.

STENDHAL. **Le rouge et le noir**. Paris: Levasseur, 1830.

TENRET, E. **L'École et la méritocratie**: représentations sociales et socialisation scolaire. Paris: PUF, 2011.

ZELDIN, Theodor. **Orgueil et intelligence**: histoire des passions françaises, t. 2. Paris: Petite Bibliothèque Payot, 2002.

*Recebido em: 10/07/2020*

*Aprovado em: 29/09/2020*

