

NO HORIZONTE DO MATERIALISMO: OS LIMITES ENTRE NATUREZA E CULTURA NA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE HELVÉTIUS E DIDEROT

Camila Sant'Ana Vieira Ferraz Milek¹

Resumo: O presente artigo debruça-se na crítica de Diderot à Helvétius. Apesar da crítica ser feita pontualmente a cada trecho comentado do livro *De l'Homme* de Helvétius, consideramos que ela possui um núcleo principal, que é a diferente concepção de materialismo dos autores e suas consequências para o que ambos anseiam para a sociedade. Por isso, investigamos o que há no horizonte do materialismo de Helvétius e de Diderot no que concerne à educação e como, apesar de estarem próximos no ponto de partida, o materialismo, seu norte é diferente. A escolha do tema da educação justifica-se por tratar-se de algo que ultrapassa a teorização filosófica e busca inserção prática na sociedade, mostrando assim não só as consequências práticas das teses materialistas como também o ideal de sociedade proposto por cada autor. Aqui, apontamos para as principais diretrizes sobre a construção de uma educação institucional em *De l'Esprit* (1754) e *De l'Homme* (1771), de Helvétius, nas *Em Reflexions sur le livre De l'Esprit* (1877) e *Refutations suivre l'ouvrage intitule De l'Homme* (1877)², e em outras obras de Diderot.

Palavras-chave: Helvétius, Diderot, educação, natureza e cultura.

ON THE HORIZON OF MATERIALISM : THE LIMITS BETWEEN NATURE AND CULTURE IN HELVÉTIUS AND DIDEROT'S CONCEPTION OF EDUCATION

Abstract: This article focuses on Diderot's critique of Helvétius. Despite of it being a passage by passage commentary of Helvetius' book *De l' Homme*, we consider that in the core of Diderot's critique lies a different conception of materialism, and it's consequences for what both want for society. Thus, we investigate what lies in Helvetius and Diderot materialism horizon about education, and how, despite being close in the materialism starting point, their north differs. The choice for the theme of education justifies itself because it goes beyond of philosophical theorization and aims the practical insertion in society, showing not only the practical consequences of the materialist thesis, but also the ideal of society for each author. Here, we point out guidelines for the construction of public education in *De l'Esprit* (1754) and *De l'Homme* (1771), by Helvétius, in *Reflexions sur le livre De l'Esprit* (1877) and *Refutations suivre l'Ouvrage intitule De l'Homme* (1877), and in other works by Diderot.

Keywords: Helvétius, Diderot, education, nature and culture

¹ Coordenadora do projeto Filósofas UFPR e professora de Filosofia pela rede pública de ensino do Paraná. ORCID: 0000-0002-5456-2581. E-mail: csvferraz@hotmail.com.

² As críticas reunidas de Diderot foram publicadas apenas postumamente. Estima-se que a segunda, dedicada à *De l'Homme* foi redigida em um longo período, que coincide com a redação do *Plan d'Université* (1775) e *Elements de Physiologie* (1875).

Introdução

Sabemos que o materialismo é dito de vários modos na história da Filosofia desde a antiguidade até a contemporaneidade. No que se refere ao período iluminista, frequentemente descrito como um uníssono de apelo à racionalidade, encontramos também vozes dissonantes que, apesar de concordar com a primazia da matéria, ausência ou desconhecimento de causa geradora externa e anterior, podem discordar sobre a organização dessa matéria, sua heterogeneidade ou homogeneidade, se é concebida de forma química, física ou matemática...etc. Dessas teorias discordantes, apesar de compartilharem de princípios basilares na importância da mudança social, da racionalidade como um veículo transformador e da popularização do conhecimento filosófico e científico como necessários para o melhoramento de uma nação, resultam divergências sobre como funciona a racionalidade humana, qual é a origem da moralidade, como integrar a população em um interesse comum, como educar sem desrespeitar os ditames da natureza. Nesse percurso, identificamos que a ideia de *natureza* é por vezes vista como oposta ou complementar à ideia de cultura, relação essencial para entendermos o distanciamento de dois autores vistos tantas vezes sob a mesma alcunha. Refinar o entendimento sobre tais temas é reconhecer os autores em sua profundidade e resgatar a pluralidade que o materialismo francês do Século XVIII possui. Por isso, procuraremos entender o grau de afastamento e de aproximação entre eles.

A investigação sobre a natureza humana é um grande tema em toda a modernidade. Podemos pensá-la em algo que sofre um apagamento quando em contato com a cultura e por isso deveríamos proteger a natureza da cultura, como um conjunto de capacidades mínimas para que a cultura se desenvolva, ou algo que deva ser abandonado para dar lugar a cultura. Também pode ser utilizada para pensar no ser humano universal, tão comentado no período, ou também para mostrar as particularidades inerentes a cada ser humano. Por isso, a relação entre natureza e cultura, apesar não aparecer como ponto principal das teorias filosóficas do período, permeiam tantos campos de saber e baseiam as intenções de modificações da Sociedade.

Ao considerar diferentemente a noção de natureza e cultura, Helvétius caminha para uma educação igualitária não só em acesso, mas em suas práticas também, enfatizando a formação cidadã dos indivíduos voltados todos à vontade geral, sem por isso abandonar seus interesses. Já Diderot teoriza uma educação voltada ao desenvolvimento cognitivo dos indivíduos por suas habilidades específicas, classificando

as habilidades dos educandos e tendo como consequência uma espécie de equilíbrio na sociedade pela boa relação entre eles.

A educação em Helvétius

Para compreender a centralidade da educação no processo de desenvolvimento humano e social de Helvétius, é preciso compreender como ele concebe o ser humano a partir da tese sensualista. Dada a materialidade dos seres e a ausência de predileções da alma – que inclusive não possui de início a capacidade de pensar –, o ser humano se inicia como um ser dotado de canais sensoriais, os quais lhe permitirão experimentar diversas sensações. Sensações essas que farão com que esse ser seja capaz de associá-las, refletir e construir ideias. O ser humano é dependente da forma de sua organização corpórea, que é capaz de fazê-lo formular tanto ideias simples como “isto dói e não me traz prazer, devo evitá-lo”, quanto ideias complexas, como “a longo prazo a prática da virtude é benéfica”. O ser humano vai sendo construído conforme as sensações com as quais tem contato, sendo guiado pelo princípio de prazer e desenvolvendo sua concepção de interesse a partir dele.

O ser humano só se desenvolve através de um processo educacional, já que não possui faculdades previamente desenvolvidas. A concepção abrangente de educação pode ser entendida como instrução ou até mesmo o próprio desenvolvimento humano³. Sendo assim, ser humano é ser educável, seja por algo, por uma situação, por um ambiente, ou por alguém. O ponto é que a educação se inicia junto com as sensações do ser humano e não se limita à educação institucional, como poderíamos imaginar. A natureza é vista de forma reducionista – se pudermos utilizar o vocabulário utilizado por Nathália Maruyama⁴ em sua comparação de Helvétius com Rousseau. –, ela nos dá um princípio de ação – o de prazer – que logo dá lugar para o nascimento da cultura – entendida aqui como qualquer construção do ser humano.

³ O que se altera é o agente da educação: temos uma primeira educação, entendida como a instrução que parte dos objetos que nos cercam e do meio em que vivemos. Esta parte da educação não possui um agente específico, sendo dependente do acaso e pouquíssimo controlável. Ao contrário, a educação pública possui a sociedade como corpo como próprio agente. Se bem estruturada, deve levar os cidadãos ao desenvolvimento não apenas individual, mas de toda a sociedade. Nela, o Estado é o agente.

⁴ Natália Maruyama, *A Moral e a Filosofia Política de Helvétius: uma discussão com J.-J. Rousseau* (São Paulo: Humanitas, 2005).

Mas como um ponto mínimo pode basear o regramento no âmbito social? Serão necessários, segundo o autor, dois artifícios que regulamentem o âmbito social tornando o interesse pessoal indissociável do interesse geral: a educação e a legislação.

Podemos, didaticamente, dividir a educação em dois âmbitos: o primeiro, apresentado acima, é o da educação como característica primordial do desenvolvimento humano pelo contato do indivíduo com o que lhe rodeia através da sensibilidade física. O segundo é o de um artifício destinado à regulação da educação no primeiro sentido, a fim de ligar o interesse pessoal ao interesse público. A primeira noção serve para constatar a influência da educação – e consequentemente do meio – e a segunda serve à regulamentação, ao regramento desta influência:

A educação moral do homem é quase totalmente abandonada ao acaso. Para aperfeiçoá-la, é preciso direcionar um plano relativo à utilidade pública, fundá-lo sobre princípios simples e invariáveis. Esta é a única maneira de diminuir a influência que o acaso possui sobre ela e de suspender as contradições que são e necessariamente devem ser encontradas entre os diversos preceitos educacionais atuais. (HELVÉTIUS, 1989, p. 79. Tradução nossa).

Segundo Helvétius, a educação pública proposta deve diminuir, frear a influência do acaso na formação dos indivíduos, de forma que afastemos a transmissão de preconceitos da moral instituída e que haja a diminuição da desigualdade pela condição igualitária de uma educação de conteúdo comum a todos, já que todos possuem as mesmas capacidades. Nos capítulos IV e V de *De l'Homme*, ela se difere da educação atual mencionada no trecho acima pela unidade de seu objetivo e pela universalidade de seu conteúdo⁵.

A primeira concepção de educação: a instrução que nos cerca

Considerando a concepção de natureza, ser humano e interesse de Helvétius, não é de forma arbitrária que a questão principal de *De l'Homme* seja:” a diferença entre os

⁵ Haveria então uma adequação entre o conteúdo da educação e a intenção da fundamentação da moral como comprometida com a universalização. Com isso a simplicidade seria ressaltada a fim de contemplar o maior cenário possível. A simplicidade demonstra como ensinar o refinamento dos sentidos e diminuir a desigualdade entre os espíritos dos indivíduos (HELVÉTIUS. 1989, p. 64). A preocupação se dá na formação do indivíduo como cidadão que ame as virtudes sociais (HELVÉTIUS. 1989, p. 897) “*Au reste je suppose que dans une maison d’instruction publique, on se propose de donner aux élèves un cours de Morale, que faut-il à cet effet? Que les maximes de cette science toujours fixes ET déterminées se rapportent à un principe simple et duquel on puisse, comme en Géométrie déduire une infinité des principes secondaires.*” (HELVÉTIUS. 1989, p. 901)

*espíritos é efeito da diferença da organização [corpórea], ou da educação?”*⁶ (HELVÉTIUS, 1989, p. 54). Sua resposta será de que é a educação que tem o poder sobre toda a formação de caráter e talento dos homens. Também não é sem embasamento de que escreve: “*a educação pode tudo*” (HELVÉTIUS, 1989, p.879). Desde seus primeiros textos o autor ocupa-se da investigação sobre a natureza humana que possa nortear ações reguladoras da sociedade. Portanto, é necessário entender como ocorre o desenvolvimento humano para delinear uma proposta prática⁷.

É por entender o homem como um ser educável através de sua sensibilidade pelos objetos e pela forma de governo com a qual vive que Helvétius pode tratar da educação institucional como relevante para a estruturação moral. Disto podemos concluir que a educação em Helvétius não se baseia apenas na obtenção de conhecimentos ou apenas em um código moral. Ela é resultado da formação material do ser humano e de sua organização corpórea, se inicia com a primeira sensação e, dessa forma, engloba todo o desenvolvimento do aparato sensorial e do espírito.

O materialismo de Helvétius postula uma anterioridade da sensibilidade física que a separa e coloca o espírito, entendido como capacidade de reflexão e raciocínio bem como o conjunto de ideias, como efeito desta sensibilidade. A redução da sensibilidade física ao conceito de alma a coloca em um patamar anterior ao de todas as outras faculdades. Já recebendo sensações a partir deste canal, o indivíduo é capaz de passar à atividade e desenvolver o sentir, o memorizar, o julgar; ou seja, o espírito. Segundo Natália Maruyama, ao atrelar a sensibilidade física à alma, Helvétius coloca a sensibilidade física em um estado pré-racional. Essa anterioridade garante a ela papel primordial de princípio e apenas com o uso dela na percepção de objetos é possível direcionar a atenção para o prazer. Assim inicia-se a memória e aprimoram-se os sentidos e os julgamentos. Já o espírito, segundo François Chatelêt, seria “*pura exterioridade, um lugar que é efeito do físico humano*.”⁸ O espírito não está no homem como um dado positivo, mas é uma possibilidade a ser preenchida conforme as experiências e as ideias. Essas experiências dependem menos da organização corpórea ou de qualquer causa orgânica do que das sensações, através das quais são adquiridas. Assim, são as sensações,

⁶ Este será o ponto que salta aos olhos na crítica de Diderot à Helvétius.

⁷ Tomar partido da educação em oposição à fisiologia permite que Helvétius possa defender a igual aptidão entre os homens (pois não haveria pré-disposições de caráter ou desenvolvimento diferenciadas) e a possibilidade de melhora (alcance da felicidade cabível à sociedade) dos indivíduos através da educação (HELVÉTIUS, 1989, p. 16).

⁸ François Chatelêt, *Présentation de “De l’Esprit”* Verviers: Marabout Université, 1973, p. 6, tradução nossa.

nossas primeiras instrutoras, que variam conforme a localidade, as leis e a educação que direcionarão o ímpeto natural de cada um ao seu prazer.

É como se a sensibilidade física, através do processo *educacional* de interação com o meio, pudesse relacionar o ser humano e seu meio. É nesse sentido que o autor escreve: “*a razão é a natureza modificada pela experiência.*”⁹ A sensibilidade é o primeiro passo para que o ser humano a ultrapasse, adentrando o âmbito da razão, do espírito, da sociedade. A necessidade é restrita e caracteriza a sensibilidade física não como estática (como peculiar e definidora da relação com o ambiente), mas sim como canal que a conecta com o ambiente, colocando o ser humano em movimento. O espírito coloca-se nesta exterioridade, pretendendo caracterizar o homem por sua possibilidade de modificação, pela capacidade de aquisição indefinida e por sua perfectibilidade ou educabilidade. Sua concepção da sensibilidade física como característica primária de canal de contato com elementos anteriores diferencia-se da aceção da sensibilidade enquanto característica determinante do caráter e do temperamento humano.

Tipos de educação em Helvétius

Ao mesmo tempo que a educação dos nossos sentidos amplia um grande horizonte para as possibilidades da educação, ele traz o grande desafio de reunir os interesses formados a partir de diversas experiências individuais, impossíveis de serem replicada a todos. Por isso, o primeiro objetivo da educação pública é o de regular e reunir os interesses diversos e diminuir as desigualdades que surgiram na educação pelos sentidos, a fim de que todos tenham um só interesse: o interesse geral.

Considerando a educação desde a primeira infância que esteja consciente da importância do prazer e da moral, é possível articular os interesses particulares em prol do interesse comum. É preciso que ela seja a mesma educação para todos, para que possam ter interesses e oportunidades de desenvolvimento moral e intelectual próximos. Por isso, Helvétius enfatiza a importância de uma educação igualitária para uma sociedade sadia. Ela – aliada à legislação – é capaz de diminuir a desigualdade social e tornar os homens conscientes da relação entre eles, direcionando-os ao interesse comum, entendido como a reunião dos interesses mais básicos compartilhados por todos.

⁹ Helvétius, *Le vrai sens du Système de la nature*, 1777, p. 18.

No capítulo IX da primeira seção de *De l'Homme*, Helvétius aborda as contradições presentes na educação e atribui à religião a culpa por tais contradições. Elas ocorrem, pois, a educação estaria preocupada em desenvolver duas potências que possuem interesses opostos: a potência espiritual e a potência temporal. A primeira está ligada à superstição que afasta o homem do conhecimento sobre si próprio e à estupidez crédula do povo para que se tornem dóceis. Já para a segunda, é interessante que os cidadãos sejam bravos, laboriosos, esclarecidos e virtuosos (HELVÉTIUS, 1989, p. 81). Por isso, enquanto se tenta atingir estas duas potências, a potência temporal nunca poderá alcançar o triunfo, pois a potência espiritual seria exercitada pela aniquilação das paixões, o que impede o desenvolvimento de um homem virtuoso (HELVÉTIUS, 1989, p. 245).

A educação também se diferenciara conforme o ambiente, característica que parte do cerne do sensualismo de Helvétius. Ela pode ser doméstica, familiar, religiosa ou pública, o que não garante uma consonância entre elas. Se a educação voltada para a melhora da sociedade deve diminuir o efeito do acaso e tornar uno o princípio que rege a educação, o primeiro passo a ser dado é o de tornar uma das educações existentes predominante. A educação pública será considerada superior por alguns motivos. Ela é superior à educação religiosa, pois é capaz de abranger a sociedade como um todo. Por se reportar ao âmbito espiritual, a educação religiosa não é indicada para levar os indivíduos à virtude. Além disso, ela também não se baseia em fundamentos simples, certos e evidentes. O uso dos dogmas na educação religiosa apenas perpetuaria os preconceitos. A educação doméstica também não é a ideal para Helvétius. Ela é responsável por transmitir os preconceitos dos pais aos filhos, será definida pela condição social da família, tornando impossível que o mesmo princípio seja distribuído para toda a sociedade. Também, no seio familiar o indivíduo teria maior dificuldade para reconhecer-se como parte do corpo social e a aprender os efeitos de suas ações no todo (HELVÉTIUS, 1989, p. 889).

A educação pública

Por estes motivos, a educação pública será o veículo para diminuir a variabilidade que o acaso acarreta, diminuindo a desigualdade social trazida pelo diferente acúmulo de riquezas e a diferente ocupação em meio à ordem social (HELVÉTIUS, 1989, p. 65). Ela pretende educar os homens sobre conteúdos mínimos de conhecimento, pelo ambiente salubre, pela linguagem da necessidade, pela emulação das paixões do mestre e por uma

moralidade que incentive sempre a ligação entre o próprio prazer ao prazer do próximo. Ou seja, ela visa superar a contradição da educação atual e agir de forma única, acompanhando o processo de instrução do ser humano, ou seja, sem deixar de visar o próprio prazer, mas tendo como objetivo principal atingir o prazer de todos os membros da sociedade.

Algumas características da educação pública são ressaltadas por Helvétius, mesmo que suas obras não mostrem um plano educacional estruturado¹⁰. O autor propõe a relevância da educação pública em relação à educação doméstica ou religiosa, a fim de que haja uma educação compartilhada por todos. A educação pública funciona como dispositivo que diminui a desigualdade de desenvolvimento que a influência do acaso propicia e seus efeitos nocivos. Nocivos, pois sem uma educação pública igual para todos, possibilidades de desenvolvimento cognitivo, de habilidades e da moral seriam fadadas à condição financeira, à localização em que se vive, ao ofício dos pais, à pressão social etc.

A educação pública garante um ambiente salubre, o que nem todos os indivíduos teriam no seio familiar. Este ponto garante a preservação física dos indivíduos, possibilitando seu fortalecimento e desenvolvimento. Este ambiente seria compartilhado por todos da mesma forma, fazendo com que houvesse uma aproximação da recepção de conteúdos sensíveis. Prioritariamente, a educação pública garantiria que todos, independentemente de suas riquezas, compartilhassem do mesmo ambiente, das mesmas regras e dos mesmos conhecimentos, tornando diminuta a importância da riqueza para a sociedade em questão. Este ponto é principal, pois com indivíduos se desenvolvendo em um mesmo ambiente, partilhando das mesmas regras e agindo conjuntamente para o bem viver naquele ambiente, a desigualdade se esvai, fazendo com que todos tenham acesso à mesma educação. A tese de Helvétius torna-se muito mais palpável neste ambiente, já que, com regras que articulem o interesse pessoal ao interesse geral, as ações teriam um reflexo imediato no grupo ali presente mediante a permissão e proibição de ações que contribuam ou prejudiquem o todo¹¹.

Os pontos da educação que precisam da primordial atenção do legislador seriam sobre a educação física e a educação moral. O primeiro deles se refere ao

¹⁰ As menções de Helvétius não se referem a um conteúdo específico que enuncie as regras práticas. Contudo, os princípios e a rigidez das regras são enfatizados. O autor parece estruturar uma parte primária na educação e aponta para uma parte secundária que teria tais regras. Acreditamos que a segunda parte dependa da realidade da sociedade em questão e por isso o autor não pode estruturá-la.

¹¹ “La premiere [instrucion publique] est la seule dont on puisse attendre des patriotes. Elle seule peut lier fortement dans la mémoire des citoyens l'idée du Bonheur personnel à celle du Bonheur national.” (HELVÉTIUS, 1989, p. 891).

desenvolvimento físico, que possibilite um desenvolvimento saudável e resistente, garantindo a vitalidade do indivíduo e a capacidade de sua sensibilidade. O segundo ponto tem como objetivo “inspirar os homens ao amor das leis e das virtudes sociais” (HELVÉTIUS, 1989, p. 897). Para que a educação sirva à moralidade, ou seja, o direcionamento das ações ao que corrobora com o interesse geral, ela deve alterar os padrões atuais em relação à estima pública. No mesmo sentido das premiações que seriam destinadas às ações que convém ao todo, a estima pública não seria mais destinada à riqueza, ao poder ou à função dentro de uma ordem religiosa, por exemplo. O autor procura um desligamento da ligação arbitrária entre felicidade e riqueza que acontece com o auxílio da legislação (HELVÉTIUS, 1989, p. 667).

O aluno deve ser conduzido a agir de maneira que seja útil ao seu interesse conjuntamente ao interesse do todo por meio da estima pública. A própria dinâmica escolar de alunos com os mesmos direitos, deveres, premiações ou punições visa conscientizar o aluno de que seu prazer será maximizado com o prazer de todos, levando-o a agir de forma que contribua para o melhoramento do ambiente social. Assim, diminui-se a diferença de tratamento e as contradições entre o interesse pessoal e o interesse geral, permitindo e incentivando prazeres. A estima pública seria direcionada apenas à habilidade de unir o que é útil para o indivíduo e para a sociedade.

Quais são então as características principais da educação de Helvétius? Seu caráter igualitário e sua função moral para contribuir para a sociedade. Trata-se de um modelo de educação que seria, diferentemente da educação voltada ao desenvolvimento dos talentos dos indivíduos, uma educação voltada para sua formação social, o que é visto pela ênfase de Helvétius na regulamentação do ambiente educacional através da estima pública, da salubridade e da valorização da coletividade. Sobre o desenvolvimento dos talentos, Helvétius nos diz claramente que só podem ser incentivados pela educação, mas não impostos, já que a tendência a esta ou àquela atividade dependem de um estágio anterior da educação, determinado pelo acaso (HELVÉTIUS, 1989, p. 900). A educação voltada para a profissionalização só pode direcionar o olhar do indivíduo a determinada atividade, mas o desejo de se instruir é dependente de um direcionamento anterior¹². Por isso, o que fará com que esta educação se desenvolva é a estruturação de princípios, do amor pela glória que a virtude pode trazer, e a simplificação dos métodos de ensino. Ora, tais são

¹² O da atenção, que é construído desde as primeiras experiências sensoriais do indivíduo, fugindo do escopo da educação pública.

atributos da educação que ensina o indivíduo a conviver de forma prazerosa em seu meio sem, no entanto, levá-lo a um papel específico e determinado por outro na sociedade. A multiplicação dos talentos seria uma consequência das virtudes ali inspiradas e não um objetivo. Isto, pois, com a igual possibilidade de sanar suas necessidades, todos os indivíduos poderiam dedicar-se a desenvolver suas potencialidades e seu intelecto. O prazer pelas atividades intelectuais será estimulado por também ser contributivo para o desenvolvimento da sociedade.

Seja na educação voltada para a profissão seja na educação moral do homem, é a associação entre o conhecimento sobre as necessidades dos homens e o conhecimento do princípio do interesse guiado pela modificação na sociedade que fará com que os prazeres levem à virtude que deve ser passado. O caráter simples e comum a todos de seu catecismo é marcante, de forma que a universalidade seja contemplada. Este ponto é ressaltado, segundo Domenech, inclusive nas obras que se seguiram de sua filosofia (DOMENECH, 1989, p. 36, 39, 48, e nota 30).

A educação sozinha não é, no entanto, suficiente para a mobilização da sociedade. Se propusermos um bom plano de educação em um governo corrompido, as vias que o autor terá para aprová-lo serão muito limitadas e, caso ele seja aceito, entrará em conflito com as práticas do governo, possibilitando uma deturpação do interesse geral¹³. Dessa forma, é preciso criar um cenário favorável à educação para que ela possa auxiliar a sociedade. Para isso, é necessária uma mudança na legislação e até na forma de governo do país em questão. A forma de governo e legislação é necessária uma mudança educacional, e vice-versa (HELVÉTIUS, 1989, p. 924).

A máxima desta legislação é “*que a felicidade pública seja a suprema lei*” (HELVÉTIUS, 1989, p. 923, tradução nossa). Este parâmetro que parece pouco dizer nos auxilia no entendimento sobre grandes problemas na obra de Helvétius: ele tenta barrar a oportunidade de que o interesse geral seja tomado como algo diferente da felicidade de todos, como o enriquecimento de parte diminuta da população. A máxima pretende colocar como objetivo do interesse geral a felicidade de cada indivíduo do Estado. Porém,

¹³ É, na realidade, a grande perturbação em relação à prática proposta dos opositores de Helvétius. Uma educação tão amplamente entendida poderia resultar na perda da liberdade dos indivíduos. Se ele aprender a subjugar seus interesses em prol de um interesse geral – inalcançável, ilusório, ou deturpado – perderá sua “essência”, suas características inerentes e servirá aos interesses de um governo que não necessariamente considera os interesses dos cidadãos.

são imensas as dificuldades para que uma nova legislação seja aceita¹⁴, passando pelos preconceitos já instituídos e pelo imenso afastamento do tema, que é tratado com certo moralismo idealista. É preciso pensar em formas de lidar com estes problemas, com um método claro e acessível. A legislação deve ser pensada novamente com uma inspiração no modelo científico¹⁵ e em duas partes: uma negativa e outra positiva¹⁶. Na primeira, deve-se primar pela simplicidade e pelo cálculo que desconsidere a resistência, ou seja, que desconsidere os preconceitos instituídos e os interesses contrários. Os objetivos deste método incluem a simplificação da lei garantindo que seja a mesma para toda a nação, já que dessa forma a lei não serviria a apenas parte dos cidadãos, mas sim a todos¹⁷. A segunda etapa é pelo conhecimento do regime atual descobrir como levá-los gradualmente e imperceptivelmente à melhor legislação possível, quando a cultura e os costumes são analisados e ocorre uma adaptação do que foi feito na primeira parte para aproximá-la dos costumes. Neste ponto é a variabilidade de costumes que é considerada, possibilitando a instauração prática dos princípios universais e o projeto da educação pública já se faz presente, pois é nele que a modificação relação entre os costumes e o interesse geral será aperfeiçoada¹⁸.

¹⁴ Tal intento é condizente com as críticas de Helvétius aos modos de sua época. O autor constata que os países não conseguem atingir a felicidade de todos pela imperfeição das leis e a divisão extremamente desigual de riquezas. (HELVÉTIUS. 1989, p. 665).

¹⁵ Da mesma forma que fez na educação, Helvétius segue aqui o exemplo dos geômetras pela simplificação do problema, encontrar a raiz mínima do mesmo e a partir dela resolvê-lo (HELVÉTIUS. 1989, p. 744).

¹⁶ Estes termos são usados por Everett Ladd em *Helvétius et d'Holbach: La moralisation de la politique*, 1962, p. 225.

¹⁷ Nesta parte se instaura a universalidade da lei. Helvétius enfatiza: “*Une différence essentielle et remarquable entre ces deux propositions, c'est que La premiere une fois résolue, as solution (...) est générale et La même pour tousles Peuples*” (HELVÉTIUS. 1989, p. 745). É o ponto que Jacques Domenech ressalta ao tratar da passagem do fundamento moral do campo religioso ao campo metafísica (DOMENECH. 1989, p. 11-12).

¹⁸ Há então uma complementação entre as partes. Enquanto a primeira deve versar sobre o que é universal e desconsiderar os empecilhos ao avanço das leis, a segunda deve partir do cenário atual a fim de traçar um caminho que leve este cenário carregado com seus costumes e normas a uma legislação excelente por medidas práticas. Estes pontos demarcam que a legislação deve versar sobre a obtenção e a manutenção dos interesses que se faça em um processo gradual não abrupto. Não se pretende uma legislação aplicável a qualquer país, mas sim uma legislação que considere a situação e costumes atuais. Além deste intento, a legislação deve, juntamente com a educação, direcionar a estima pública ao virtuoso que contribui para o alcance e a manutenção da felicidade de todos. Haveria então, na segunda parte da legislação a retirada de normas positivas que ultrapassam o princípio do interesse, proibindo inutilmente que os homens busquem determinados prazeres e louvando-os por agirem de forma contrária ao interesse geral. Nesta modificação, o maior dos meios utilizados para que os homens busquem ser virtuosos será o uso da estima pública, do amor, da glória e das honras. A glória e a honra devem proporcionar prazeres reais dentro da sociedade, de forma a unir o interesse dos indivíduos ao interesse geral. Dessa forma, haveria a adequação entre os interesses e a colocação da fundamentação da moral na prática. A educação está presente em ambas as esferas: a positiva e a negativa da legislação. A primeira, da desconstrução dos preconceitos originados no seio da família e a segunda, na emulação dos interesses particulares ao bem geral.

Enquanto a educação procura adequar as paixões do indivíduo ao interesse geral, a legislação procura a proteção dos direitos do indivíduo e fixa o interesse geral evitando que ele seja substituído por um particular. Ela permitirá aos cidadãos, não só a realização da moralidade que incentive o próprio prazer e o prazer dos demais, mas também fará com que o indivíduo possa dedicar-se ao aprimoramento de suas capacidades. Se a sobrevivência é garantida pelo estado, a ocupação e a área de estudo não será definida pela possibilidade financeira dos indivíduos, dando-lhes a liberdade de escolherem a que atividades se dedicar. Há também um incentivo ao estudo e à aplicação a áreas eruditas, ressaltando que se obtém prazer através da concentração e do estudo detido pela sabedoria obtida. Se isso ocorre, nas mais diversas áreas, a prosperidade da sociedade também será obtida. Sem o apelo à igualdade social, a igualdade em relação ao desenvolvimento dos indivíduos, cognitiva ou moralmente não poderia ser preservado. Por isso o trabalho educacional deve ser extenso, amplo, atingindo a sociedade como um todo e sendo preceito básico para a vida dos cidadãos.

O que garante a Helvétius a ligação entre o sensualismo, a educação e a legislação, é a preocupação com o mínimo comum entre os homens, num movimento direcionado as mais variadas acepções de seus princípios, tornando-se completa apenas na continuidade de seu pensamento que se dá obrigatoriamente fora de sua esfera. Não fosse a suposição de igualdade natural entre os seres humanos e o reconhecimento da influência do ambiente na formação do indivíduo e de suas ideias, o projeto de Helvétius não teria razão de ser. O artifício da educação e da legislação – que é também educativa, devemos lembrar – são justificados pela preservação da natureza humana. Por isso, estes artifícios devem ser constantemente revisados para que não se desliguem dessa natureza, para que não sejam instrumentalizados para outro fim que não seja a felicidade dos cidadãos e a prosperidade da sociedade.

No entanto, apesar das boas intenções e dos dispositivos previstos para a garantia de segurança para o povo no processo, o projeto de Helvétius foi visto com grandes preocupações. Uma delas é a de que haveria pouca ou nenhuma permanência em seu projeto educacional, o que deixaria os indivíduos à mercê da artificialidade proposta pelos que ocupam cargos de poder. Este é um dos pontos das Refutações de Diderot.

A educação em obras de Diderot

A educação não é um tema que salte aos olhos nos trabalhos Diderotianos, apesar de ter lugar de destaque em algumas obras, como o *Plano de Universidade*¹⁹. Até então, nas menções que encontramos, a educação deve observar a moralidade dos indivíduos ao lado de suas características físicas, considerando-as complementares. Em *Sobrinho de Rameau*, a tendência que determina os seres aparece na figura do sobrinho e sua genialidade como artista, mas também em sua incapacidade para a virtude. Para tentar justificar essa tendência, o sobrinho lança mão de duas hipóteses: pode ser por causa de uma partícula paternal passada hereditariamente que o formou dessa maneira, ou pode ser que ele tenha vivido sempre rodeado de pessoas de má índole e bons hábitos artísticos. A origem de sua genialidade não parece ser questionada, é uma força natural que age no sobrinho. Porém, sua suposta fraqueza moral, ou incapacidade de adequar-se a determinadas normas sociais pode ser fruto de uma molécula paternal – que faz referência a uma genética que o define de pronto, ou ao contexto em que o sobrinho foi criado. Parece estar em disputa uma concepção natural ou cultural do caráter humano. A molécula paternal, colocada como hipótese da origem dos vícios do sobrinho nos coloca a questão: é possível aperfeiçoar um ser, a ponto de eliminar o que há de mal em sua constituição? O texto não parece abrir margem para uma superação dessa condição:

EU — Não deveríeis ocupar-vos seriamente de interromper o efeito da maldita molécula paterna sobre ele?

ELE — Trabalharia inutilmente, creio. Se estiver destinado a ser um homem de bem, não o prejudicarei. Mas, se a molécula quisesse que fosse um pulha como o pai, os esforços para torná-lo um homem de bem ser-lhe-iam altamente prejudiciais: a educação, atravessando incessantemente o caminho da molécula, faria com que fosse atraído por duas forças contrárias e estaria sempre cambaleando no caminho da vida, como muitos que vejo coxeando no bem e no mal; (...) Antes que a molécula paterna retomasse a dianteira e o levasse à perfeita abjeção, como a minha, precisaria de um tempo infinito, perderia seus mais belos anos. Nada faço no momento. Deixo-o crescer. Examino-o. Já é glutão, astuto, trapaceiro, preguiçoso e mentiroso. Quem sai aos seus não degenera. Creio que suas qualidades são hereditárias. (*Diderot. Sobrinho de Rameau, 1973, p 182*).

Na passagem, a natureza não pode ser vencida pela educação, e se ela tentar agir sobre a natureza viciosa do indivíduo, poderá sortir um efeito contrário, ao expandir suas

¹⁹ Destacamos que o Plano de universidade é endereçado à aplicação na Rússia, o que poderia complicar a relação dela com a crítica, já que seria endereçada à um povo específico, com uma cultura específica. No entanto, apesar de toda a relação entre Diderot e a Rússia, o autor não imprime no Plano uma especificidade para o local. Ao contrário, vê-se nele um projeto que aparentemente pode ser aplicado em qualquer sociedade, desde que gradualmente. É o que também podemos ver no Manuscrito de São Petersburgo, onde os temas não se referem à realidade russa necessariamente.

más características. Mas, nem tudo está perdido, pois a educação ainda pode enfraquecer, nuançar a natureza dos indivíduos – o que, segundo Mésrobian é uma educação negativa.

Necessária ou contingente, a tendência do Sobrinho na obra denota um caráter muito particular do desenvolvimento humano. Sendo assim, é preciso avaliar qual é o grau de permanência das características naturais dos indivíduos e como elas reagem com a construção cultural e a circunstancialidade das experiências para melhor compreender a crítica e os projetos de sociedade ali em atrito.

A educação pública em Diderot

Sobre a educação pública, temos o *Plano de Universidade* de Diderot, em que a especificação da instrução por meio dos talentos individuais aparece. Em sua introdução, o autor lamenta a perda que o gênio pode sofrer mediante a educação pública, pois a educação pública deve ter como objetivo o alcance comum do espírito humano. Assim, os capazes teriam que aguentar o fardo de aguardar o ritmo dos incapazes ou mesmo tempo em que os incapazes sentiriam o fardo de não atingirem o ritmo dos capazes. Por isso, a forma com que a educação pública pode auxiliar os gênios é não os sufocando. A estrutura ali proposta é dividida em campos que serão direcionados a partir das aptidões individuais, como medicina, direito ou artes, e um núcleo comum, voltado à moral²⁰.

Em sua tese *Les conceptions pédagogiques de Diderot* (1913), Avédik Mésrobian aborda as concepções pedagógicas de Diderot. Para isso, adentra na concepção de desenvolvimento humano e uma suposta psicologia do autor, já que a questão inicial de qualquer plano de educação deve ser sobre a educabilidade do aluno. Até que ponto o desenvolvimento ocorre naturalmente e até que ponto pode ser fruto de um ato intencional e calculado? Por isso, a questão psicológica é crucial. Porém, todos os traços atribuídos à psicologia são originados, na realidade, na fisiologia²¹.

Como então compreender a importância dada por Diderot à educação, se a organização orgânica dos indivíduos e a ordem geral da natureza parecem definir-lhe? A educação aparece como uma regulação da aparente circunstancialidade dos eventos, para

²⁰ Sobre esse núcleo comum, podemos atentar outro motivo para a rejeição de Diderot à proposta de Helvétius: a forma como a moral seria ensinada, o que nos leva à preocupação com a formulação de uma moral, o conceito de justiça e o planejamento da educação institucional.

²¹ Inclusive, isso fica claro ao vermos as obras em que o autor trabalha mais o tema, todas obras que tratam da natureza: 1º “*La Réfutation de l'ouvrage d'Helvétius, intitulé De l'Homme*”; 2º *Les Entretiens avec d'Alembert et Diderot*; 3º *Le Rêve de d'Alembert*; 4º *Les lettres sur les aveugles et les sourds-muets*; 5º *Eléments de Physiologie*.”(Mésrobian, *Les Conceptions Pédagogiques de Diderot*, 1913,p. 46)

garantir certa fixidez no espírito humano, mas com um propósito bem claro: garantir a maior perfectibilidade das capacidades em potência no indivíduo. Aqui, há um apelo a relação entre a concepção física do indivíduo e suas possibilidades de desenvolvimento e o encadeamento de suas ideias.

Recordando a relação entre cultura e natureza, *Aline Beilin, em Denis Diderot: La culture et l'éducation* coloca que desde a tradução da obra de Shaftesbury, Diderot passa insensivelmente entre o terreno da natureza e o da cultura. Ao considerar o senso moral de Shaftesbury como uma inclinação social, ao mesmo tempo que Diderot naturaliza a cultura, ele também aponta para a importância da conformidade entre cultura e natureza, para que a cultura não tome o lugar da natureza afastando o ser humano do senso moral (BEILIN, 1974, p. 10).

Refutações: os perigos de um projeto fadado ao fracasso

Diderot faz uma crítica pontual a *De l'Esprit* (1754) que nos servirá de guia para a crítica mais detida sobre *De l'Homme* (1771). Ele enumera os quatro paradoxos que embasam a obra de Helvétius:

“É fácil de ver que a base dessa obra [Do Espírito] apoia-se sobre quatro paradoxos (...) a sensibilidade é uma propriedade geral da matéria. Perceber, raciocinar, julgar, é sentir: primeiro paradoxo (...) não há nem justiça nem injustiça absoluta. O interesse geral é a medida da estima dos talentos e essência da virtude: segundo paradoxo (...) é a educação e não a organização que faz a diferença dos homens, e os homens fora das mãos da natureza, todos igualmente próprios a tudo: terceiro paradoxo (...) o último fim das paixões são os bens físicos: quarto paradoxo.” (DIDEROT, *Réfutations d'Helvétius*. 1877. p. 309. Tradução nossa).

O terceiro paradoxo denunciado por Diderot seria o de que a educação pode transformar o homem e melhorar a sociedade. Contudo, ela está subordinada ao acaso das experiências dos indivíduos, tornando-se incontrolável²². Sobre estas duas esferas de educação – uma considerada como o desenvolvimento humano e outra como educação pública – temos menções na obra de Diderot. Sobre a primeira, considerar a educação como fonte do desenvolvimento humano seria uma fraqueza do autor de *De l'Homme*:

²²Se propor a mostrar a educação como única diferença dos espíritos, a única base do gênio, do talento e das virtudes e seguidamente abandonar ao acaso o sucesso da educação e da formação do caráter me parece que é reduzir tudo a nada e fazer ao mesmo tempo a sátira e a apologia dos instrutores. (DIDEROT, *Réfutations d'Helvétius*. 1877. Tradução nossa).

Repete-se durante toda a vida as palavras dos primeiros anos: Cuida de ti mesmo... Se Helvétius tivesse bem pesado essas expressões de caráter, anteriores à toda educação, da idade do revestimento e dos ossículos, ele teria sentido que é a natureza que faz com que essas crianças sejam assim, e não a lição. (DIDEROT, *Réfutations d'Helvétius*.1877. p.280 Tradução nossa).

Assim, a primazia da educação ignoraria fatores inerentes ao indivíduo, que são próprios de sua natureza. Aqui, vemos uma diferente concepção de homem proposta. A concepção diderotiana expõe um diferente entendimento sobre a igualdade entre os indivíduos. Cada indivíduo possui naturalmente características que o diferenciam dos demais e que influenciarão sua possibilidade educacional. Ao contrário, Helvétius concebe a igualdade entre os seres humanos a partir da capacidade dada pela sensibilidade física, que tornaria todos aptos a serem educados, o que vimos nos capítulos anteriores.

Em sua refutação, o autor atenta ao perigo de considerar todos capazes dos mesmos feitos, já que uma educação igualitária tornaria todos medíocres. Ela não pode formar gênios, pois os únicos capazes de sê-lo possuem aptidões naturais para determinadas áreas. Para os que não possuem tais aptidões, a educação igualitária também seria maléfica por forçá-los a tentar superar-se de forma impossível, inclusive em conteúdos morais:

Não conheço nada mais desolador para as crianças do que creiam que são próprias igualmente a tudo; nada mais capaz de cumprir as condições de uma sociedade de homens medíocres, de induzir a erro o gênio que faz bem uma coisa, nem mais perigosa pela obstinação que deve inspirar aos mestres que, depois de ter aplicado por um longo e infrutífero tempo uma classe de estudantes aos objetos pelos quais eles não tiveram nenhuma disposição natural, os rejeitarão no mundo onde não serão bons em nada. (DIDEROT, *Réfutations d'Helvétius*.1877. p.277 Tradução nossa).

Se ambos os autores concordam na importância da educação através do acesso ao conhecimento para a melhora da sociedade, suas práticas divergem. Helvétius considera prejudicial à sociedade o desconhecimento da igual capacidade entre os homens, da gênese das faculdades a partir da sensibilidade. Principalmente, uma educação desigual afastaria ainda mais dos cidadãos, já tão afastados pelas circunstâncias, impossibilitando a apreensão do interesse comum. Sem uma educação igualitária, uma sociedade perece. O prejuízo é em primeiro lugar moral, pois teremos afastamento do interesse particular do geral, e em segundo lugar é um prejuízo quanto ao progresso das ciências e das artes, bem como dos indivíduos que não poderão desenvolver-se devidamente não dando assim

bons frutos à sociedade.

Com ela, pode gerar grandes frutos, como indivíduos geniais e conscientes do interesse de sua sociedade. Enquanto isso, o trecho acima mostra que Diderot considera a proposta de Helvétius perniciososa. Primeiro, porque tal educação não consideraria as particularidades dos indivíduos e, segundo, porque tornaria os homens de gênio medíocres, e os homens comuns frustrados.

O prejuízo da educação de Helvétius segundo Diderot, é em primeiro lugar ao indivíduo, pois fazer com que ele seja castrado, limitado pela educação, levado a um curso diferente do que a natureza o destinou. Em segundo lugar, é pernicioso à sociedade, pois Diderot vê como um afastamento da natureza, enquanto para Helvétius ela é a própria realização de nossa natureza. Este afastamento da natureza só fará com que a impostura social torne os seres humanos mais corrompidos e a convivência em sociedade mais incoerente. Talvez, Diderot aponte para o entendimento de que o interesse geral de Helvétius é limitado, por ser artificial. Sendo assim, um interesse geral forjado apenas na sociedade corre o perigo de não se adequar ao verdadeiro interesse geral, o que mencionamos no capítulo anterior como interesse da própria espécie humana, ou de nossa natureza.

29

Sobre a primeira noção de educação na crítica: a educabilidade dos indivíduos

Em *Reflexions sur le livre De l'Esprit*, Diderot descreve o terceiro paradoxo, que talvez seja, em consequências dos anteriores já mencionados, o mais perigoso:

O assunto de seu terceiro discurso é o espírito considerado, ou como um dom da natureza, ou como um efeito da educação. Aqui, o autor se propõe mostrar que, de todas as causas pelas quais os homens podem se diferenciar, a organização é a menor, de modo que não há nenhum homem em que a paixão, o interesse, a educação, os acidentes não poderiam ter superado os obstáculos da natureza e o tornado um grande homem. E que não há nenhum grande homem em que a imperfeição na paixão, no interesse, na educação e em certos acontecimentos não pudessem torná-lo um estúpido, a despeito da mais perfeita organização. É seu terceiro paradoxo. *Credat judæus Apella*²³... (DIDEROT, 1877, p. 270/271).

Ora, essa é a descrição da caracterização do ser humano como ser educável, o que chamamos aqui da dimensão da educação referente ao desenvolvimento humano, ainda não a pública. Ela considera que a educação é o agente transformador do ser humano, em

²³ - "Creia nisso o judeu Apella, não eu" - Horácio

um amplo sentido, sendo considerada desde os sentidos até a educação pública. Um vício na educação degenera os seres humanos, enquanto uma educação sã é capaz de melhorá-los sem grandes impedimentos. Apesar de que tanto o primeiro quanto o segundo capítulo se propõem a mostrar como não é possível considerar que o desenvolvimento humano é totalmente dependente da educação, iremos retornar ao tema para que fiquem claras suas consequências para a educação pública.

Segundo a crítica diderotiana, considerar que a educação possui tanto poder é um erro. Ainda nas Reflexões, o motivo apontado para esse erro é a consideração de que todos são iguais. Para ele, a suposição de igualdade seria uma simplificação do ser humano, que se justificaria na confusão entre os efeitos e as “causas que agem sem cessar” (DIDEROT, 1877, p. 271). Causas essas que podem afetar o ser humano de diversas maneiras, alterando seu caráter dependendo da idade, da saúde ou da doença, da constituição do cérebro, e que podem não ser acidentais, mas naturais. Ou seja, as diferenças físicas alteram o ser humano de tal forma limitando sua educabilidade, definindo e modificando seu caráter. O erro de Helvétius estaria presente já na distinção entre seres humanos e animais e na distinção entre homens de gênio e homens medíocres: ambas as distinções teriam como causa a organização, diferente do que o autor de *Do Espírito* considerava:

(...) ele não viu depois de ter concernido toda diferença entre o homem e o animal na organização, é se contradizer não concernir a diferença entre um homem de gênio ao homem comum a mesma causa. Em uma palavra, todo o terceiro discurso me parece um falso cálculo, onde não temos nem todos os elementos, nem os elementos que empregamos por um justo valor. Não vimos a barreira incontornável que separa o homem que a natureza destina à alguma função do homem que não possui o trabalho, o interesse, a atenção, as paixões. (DIDEROT, 1877, p. 272).

Como analisamos no primeiro e no segundo capítulo, a diferença entre um ser humano genial e um medíocre é a mesma entre um ser humano e um animal de outra espécie – sem considerar as outras causas físicas elencadas por Diderot para diferenciá-los –, o que torna a escala entre os seres contínua e insuperável não só entre as espécies, mas entre todo e qualquer indivíduo. Consideramos que, a negação da educação proposta por Helvétius decorre da diferente consideração dos autores sobre a natureza humana e o sempre presente apelo à condição física dos indivíduos, seja ela inata ou adquirida. A querela baseia-se na concepção de natureza tendo grandes efeitos na noção de sociedade.

Já nas *Réfutations suivre l'ouvrage intitulé De l'Homme*, Diderot considera o terceiro paradoxo aqui descrito como o favorito de Helvétius. Desde as primeiras linhas da análise da primeira seção, Diderot critica a obra por não considerar “nem a força nem

a fraqueza, nem a saúde, nem a doença, nenhuma das qualidades físicas ou morais que diversificam os temperamentos e os caracteres” (Diderot, 1877, p. 276). Vimos no segundo capítulo como o crítico considera que as causas dos temperamentos e caracteres não possuem a mesma origem que Helvétius supõe. Em primeiro lugar, tanto características físicas e morais dos indivíduos dependem de características orgânicas e em segundo lugar, as modificações que podem ocorrer no terreno dos costumes são limitadas pelas condições físicas. Além disso, as qualidades morais, que podem ser adquiridas em sociedade não parecem ser modificáveis pela educação.

Sobre este ponto, parece-nos que Diderot não compreende a primeira dimensão da educação, a educabilidade ou o desenvolvimento do ser humano a partir das circunstâncias. Ao contrário, ele parece confundir o mote “*a educação pode tudo*” com *a educação pública pode tudo*²⁴. Isto, pois supõe que o projeto de Helvétius é modificar completamente os indivíduos a partir da educação como instrumento. Na realidade, como vimos, a primeira dimensão da educação não pode ser controlada pelas instituições, a não ser no sentido de minimizar as diferenças entre os seres humanos. O verdadeiro educador desta primeira dimensão é o acaso. Acaso esse visto por Diderot como determinação. Mas em ambos os casos, tanto Helvétius como Diderot nos dizem ser impossível controlar totalmente este desenvolvimento. Porém, Helvétius já considera esse processo educacional e transformador, enquanto o Diderot da crítica parece apontar para a determinação do indivíduo.

Após essa breve retomada sobre a educabilidade, devemos guardar como essencial para a crítica sobre a educação pública dois pontos: a negação da igualdade entre os seres humanos e a necessária determinação do indivíduos por suas características físicas – mencionadas em maior número e ênfase – e morais, que não seriam modificáveis.

Uma possível conclusão: a educação pública, seus objetivos e limites

²⁴ Tal engano mostra-se, por exemplo, na página 281, onde, ao mencionar a primeira dimensão, a educabilidade, Diderot o cobra sobre o poder da segunda dimensão: “**CAPÍTULO VI. Página 19.** *Dois irmãos educados por seus pais possuem o mesmo preceptor, possuem mais ou menos os mesmos objetos sob seus olhos, leem os mesmos livros. A diferença de idade é o único fator que parece pôr em medida sua instrução. Queremos torná-lo nulo. Supomos, para este efeito, irmãos gêmeos. Que seja. Mas possuem eles a mesma ama (de leite)? O que importa? Importa muito, como duvidar da influência do caráter da ama sobre aquele que ela amamenta?*”

Não, Sr. Helvétius, não importa nada, porque, segundo o Sr, a educação repara tudo. Tente entender-se. Raciocinaria justamente se convir que a diversidade da primeira nutrição, afetando a organização, o mal é sem remédio. Mas não é esse seu parecer” (DIDEROT, 1877, p. 281).

A educabilidade, reconhecida como diretriz natural a partir do primado das sensações em Helvétius o faz considerar que é a educação pública o modo de aproximarmos a sociedade da natureza²⁵.

Nas *Refutações*, temos também críticas de Diderot tanto a educação vigente na França de seu tempo, incluindo menções a sua experiência como aluno quanto críticas ao projeto educacional ali proposto. Por vezes, o autor parece associar ambas, o projeto e a prática atual, sem diferenciá-las ou atribuindo o problema de uma a outra. Em resumo, vemos que o cerne da crítica de Diderot ao projeto baseia-se na negação de três pontos principais: de que a educação pode tudo, do primeiro entendimento de educação (a educabilidade) e da igualdade natural entre os seres humanos. Para a prática educacional, temos como consequência que uma educação igualitária engessaria os indivíduos e impediria seu real desenvolvimento e o apelo a uma educação diferenciada pelo talento individual, que acaba por também se diferenciar por classes sociais. Nesse sentido, uma escola pública seria a ideal para quem não puder oferecer uma boa educação para os seus filhos, enquanto para os ricos, Diderot recomenda que sejam educados em casa. Baseado em suas experiências individuais, Diderot considera que quando os filhos de pais pobres e de pais ricos estudavam juntos, os primeiros tinham toda a atenção de seus professores, enquanto os segundos saíam no mesmo estado ou piores do que entravam, perdiam o tempo e a experiência de vida condizente com as atividades que exerceriam dali em diante. Imaginem se aumentarmos ainda mais o número dos estudantes, fazendo uma referência a suposta proposta de Helvétius, sem considerar a modificação das práticas e dos conteúdos. Além disso, o ensino universitário também só seria recomendado nos casos dos filhos de famílias ricas, que teriam a possibilidade de se dedicar a ciências e artes supérfluas. Ou seja, não é possível nem deve haver a pretensão de que o ensino seja igualitário. Isto porque a educação não é capaz de fazer tudo, como sugere Helvétius e talvez seja capaz mais de corromper os indivíduos do que de torná-los excelentes. Ao

²⁵ É também por confundir as duas acepções de educação que Diderot considera até certa crueldade no erro de Helvétius, ao considerar que a educação pode tudo e em seguida considerar o poder do acaso. Para ele, é transformar tudo em nada, é fazer sátira dos educadores: "Se proposer de montrer l'éducation comme l'unique différence des esprits, la seule base du génie, du talent et des vertus; ensuite abandonner au hasard le succès de l'éducation et la formation du caractère : il me semble que c'est réduire tout à rien, et faire en même temps la satire et l'apologie des instituteurs." (DIDEROT, 1877, p. 283).

O paradoxo baseia-se nisso. Ele constrói o paradoxo pensando opor dois conceitos da mesma educação, quando na realidade este opondo duas educações que são realmente opostas, mas que podem se tornar complementares pela ação humana: Sendo assim, a educação pública vem fazer frente ao acaso para a retomada da igualdade. Diderot parece ver como um erro crasso de considerar que ao mesmo tempo ela pode tudo e que também não pode nada.

que parece, porque Diderot considera inexistente – ou ao menos muito branda – a educabilidade do ser humano, ele parece julgar o lema “a educação pode tudo” apenas pela educação pública, o que torna a proposta risível, sem considerar a dimensão da educação que antecede as instituições.

A negação da igualdade pretende assegurar o direito dos indivíduos a desenvolver suas próprias potencialidades e realizar-se conforme a natureza e a determinação do meio pelas experiências – mesmo que em menor escala - determina. O indivíduo no ensino público de Helvétius seria forçado a aprender o que não condiz com suas fibras, com seu temperamento, com seu caráter. Como resultado, não teríamos apenas seres humanos medíocres, mas também infelizes.

Para os mentores também é prejudicial o projeto de uma educação igualitária, pois ao tentar torcer as crianças aos moldes que propõe estariam fadados ao fracasso e perderiam de vista os gênios que teriam se desenvolvido em outros moldes. Segundo Diderot, Helvétius teria feito sátira e apologia dos mentores, pois parece entregar a eles todo o poder ao supor que a educação pode tudo, ao mesmo tempo que diz que a educação está submetida ao acaso.

Sobre a educação moral, Diderot parece ser menos enfático em sua crítica, sem mencioná-la tanto quanto a educação cognitiva ou dos talentos. Mesmo assim, ele parece desacreditar do poder da educação em forjar paixões nos indivíduos que os levem à virtude. Se encontramos tanto nas outras obras de Diderot quanto nas Refutações certa consideração da moral do interesse, ele não é mencionado quando o autor trata da educação pública. Parece-nos que, como Diderot compreende a educação de Helvétius como completamente artificial e forjada, ele não considera possível forjar interesses nos indivíduos. Ao contrário, a adesão ao interesse geral só é percebida ou não pelos indivíduos em seu próprio desenvolvimento.

Porém, resta ainda a consideração do julgamento de valor de um sistema tão aberto quanto o de Helvétius, uma base universal de moral que se encontraria entre a destinação natural ao prazer e a construção humana dos costumes. Tal crítica não pode ser resumida às propriedades materiais, pois toca no cerne do desenvolvimento da sociedade. Além disso, o autor acredita que a educação pode aperfeiçoar a sociedade por seu papel negativo: nuançar as características maléficas dadas pela natureza.

A partir desta análise, consideramos que as Refutações demonstram que: a igualdade nos moldes colocados por Helvétius é um problema para Diderot tanto para o indivíduo quanto para a sociedade e não pode ser o objetivo da educação. A ideia de que

a “educação pode tudo”, por não considerar o período anterior à educação pública, faz com que Diderot veja a proposta de Helvétius como apenas de uma educação positiva e impositiva, negando sua dimensão de regulamentação e de controle dos efeitos do acaso. Isso o leva a ver as práticas educacionais propostas como prejudiciais ao desenvolvimento dos indivíduos (tanto dos alunos quanto dos mestres), da sociedade e de sua moralidade.

Ao comparar as noções de educação de ambos os autores, percebemos que defender a natureza não significa o mesmo para eles. Natureza e cultura possuem extensões e características diferentes para os autores e a dinâmica entre elas muda a concepção de ser humano. Se em Helvétius o princípio de prazer, diretriz natural de todo ser humano, nos leva ao que podemos chamar de uma abertura à cultura, o desenvolvimento dessa cultura de forma a trazer condições igualitárias é o indicado para um desenvolvimento integral do ser humano e da sociedade. Contudo, o cenário que Diderot considera natural é mais extenso e permanece com o ser humano mesmo quando a cultura se instala. Cabe à educação frear as imposições culturais para a proteção da natureza individual de cada ser, respeitando os limites naturais.

Referências bibliográficas:

BEILIN, A. **Denis Diderot**: La culture et l'éducation. Scérén. Paris, 2011.

CHATELET, F. **Présentation de “De l'Esprit”**. Verviers: Marabout Université, 1973.

DIDEROT, D. **Oeuvres complètes de Diderot**. Org. J. Assézat [et Maurice Tourneux]. Tome II. Ed. J. Claye. Paris. 1875-1877.

_____. **O sobrinho de Rameau, Diálogo entre D'Alembert e Diderot, O sonho de D'Alembert, Continuação do Diálogo, Suplemento à Viagem de Bougainville, Paradoxo sobre o comediante, Dos autores e dos críticos**. In: Diderot. Trad. Marilena Chaui. (Col. "Os Pensadores"). São Paulo: Abril. 1973.

_____. **Plano de Universidade**. In: Obras I- Filosofia e Política. Tradução: Guinsburg. Perspectiva. São Paulo. 2000.

HELVÉTIUS, C-A. **De l'Homme**. Paris: Fayard. 1989.

NO HORIZONTE DO MATERIALISMO: OS LIMITES ENTRE...

Camila Sant'Ana Vieira Ferraz Milek

_____. **Do Espírito**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural. 1973.

_____. **Le vrai sens du Système de la nature** In : Oeuvres complètes de M. Helvetius. Tome premier [-quatrième]. 1777.

MARUYAMA, N. **A moral e a filosofia política de Helvétius**: uma discussão com J.-J. Rousseau. São Paulo: Humanitas. 2005.

MESROBIAN, A. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. Université de Paris. Faculté des lettres. 1913.