

A pedagogia libertária

**Primeira parte: as teorias e as experiências anarquistas em matéria de
educação**

Edmond Marc Lipiansky

2007

Índice

Prefácio	3
Introdução	5
I. As teorias e as experiências anarquistas em matéria de educação	6
A educação “harmoniosa”	6
Pierre-Joseph Proudhon e a educação politécnica	7
A Primeira Internacional	10
Iasnaia-Poliana	11
Bakunin contra a ciência burguesa	12
O orfanato de Cempuis	13
A Escola Moderna	15
As comunidades escolares de Hamburgo	16

Prefácio

Hugues Lenoir

Este texto de Edmond Marc Lipiansky surgiu em 1973, no número 163-164 da revista *L'Europe en formation* editada por federalistas amiúde proudhonianos. O número em questão intitulava-se *Anarchisme et Fédéralisme*, e exceto o texto relativo à pedagogia libertária aqui apresentado, encontrávamos ali interessantes contribuições de Gaston Leval, Arthur Lehning e Jean Bancal, para só citar os mais conhecidos no movimento anarquista.

O texto de Edmond Marc organiza-se em duas partes distintas. Na primeira, ele esboça um rápido panorama das teorias e das experiências do que para ele é relevante na — e até mesmo nas — pedagogia(s) libertária(s), abrindo largo espaço para as citações de autores a fim de não privá-los da palavra e, talvez, também, para melhor apresentá-los ao leitor.

Neste primeiro capítulo, o autor trata de fazer aparecer como precursor dessa corrente da pedagogia radical Charles Fourier. Essa escolha é, em fim de contas, judiciosa, pois ao se ler o poeta falansteriano já se adivinha, em grande parte, um pensamento pedagógico que reencontraremos sob a pena de Pierre-Joseph Proudhon, e que, mais tarde, irrigarão as resoluções da Primeira Internacional (A.I.T.) os discursos de Mikhail Bakunin e os projetos dos anarco-sindicalistas das Bolsas do Trabalho... Ele lembra, por sinal, que bem antes de Pierre Bourdieu, os práticos e os teóricos da pedagogia libertária haviam analisado o papel da educação quando ela permanece nas mãos dos sistemas de dominação laicos ou clericais, ou seja, um aparelho de reprodução das classes sociais e uma escola da submissão e da alienação para as camadas populares. Edmond Marc ressalta, por sinal, que uma educação libertária não visa senão a permitir aos indivíduos construir-se na liberdade e para a liberdade, e a fim de que adquiram o máximo de conhecimentos necessários à compreensão do mundo e à sua ação sobre ele. Assim, da escola de Iasnaia-Poliana — na qual Tolstoi inicia para a liberdade e o espírito crítico indivíduos recém-libertos da servidão — à Catalunha de Francisco Ferrer y Guardia e suas 150 “escuelas modernas” em 1908, passando pelo Orfanato de Cempuis de Paul Robin etc., Edmond Marc, passo a passo, elabora um painel rigoroso dos princípios que devem guiar todo pedagogo que esteja inserido no movimento libertário. E, entre estes princípios, aquele de recusar toda forma de “adestramento”, a fim de que, como declarava Fernand Pelloutier, cada um possa tornar-se um indivíduo “orgulhoso e livre”. Pode-se, contudo, lamentar que em seu texto, mas sem dúvida por falta de espaço, o autor faça apenas uma brevíssima alusão a “La Ruche” de Sébastien Faure, e que nada diga de Max Stirner e de James Guillaume, nem das belíssimas experiências conduzidas pela C.N.T. durante a Revolução espanhola.

O autor consagra sua segunda parte, mais curta, às principais críticas feitas pelos anarquistas às práticas educativas e sempre em vigor quando escreve este texto, malgrado os acontecimentos de 1968. Refiro-me a uma crítica acerba do poder dos mestres e, como corolário, a submissão dos indivíduos aos saberes “autorizados” que preparam a tudo salvo a tornar-se um cidadão ativo e consciente na pólis e no trabalho. Para além disso, ele lembra em quê os anarco-pedagogos estiveram à frente das proposições pedagógicas mais atuais. Com efeito, eles reinterrogaram muito cedo a natureza assimétrica da relação pedagógica e foram os primeiros a propor recolocar a criança, o aprendiz, “no centro de suas aprendizagens”. Enfim, eles preconizaram, desde Proudhon, associar estreitamente educação e trabalho em uma dinâmica positiva na qual os ensinamentos teóricos e práticos constroem-se; o que prefigura os processos contemporâneos de alternância integrativa onde a ação alimenta a compreensão e a reflexão enriquece as práticas.

O interesse deste texto é o olhar crítico e distanciado deitado sobre essa corrente pedagógica e sobre o que a levou a conhecer uma vontade pedagógica de submissão dos indivíduos pelos partidários dos sistemas autoritários. Outro interesse concerne à sua interrogação quanto à influência das pedagogias libertárias sobre as correntes pedagógicas mais modernas à época e ainda hoje, tais como a escola do povo de Freinet, a de Summerhill, as teorias de Illich, a “liberdade para aprender” de Rogers ou a sempre atual corrente da autogestão pedagógica. Assim, malgrado a sua atualidade, o texto de Edmond Marc mereceria ser ampliado, simultaneamente quanto às influências da pedagogia libertária sobre essas “escolas novas” e essas abordagens teóricas, mas igualmente a fim de levar em conta experiências mais recentes como a escola Bonaventure, o Liceu Autogerido de Paris, que acaba de comemorar seus vinte e cinco anos, ou a Escola da Ponte, em Portugal... e, inclusive, a fim de observar os laços e as afinidades que ela mantém com a pedagogia dos oprimidos do brasileiríssimo Paulo Freire.

O fato é que se apreende da leitura deste texto, e de suas eventuais prolongações, que a **pedagogia integral** — cujo objetivo é formar em harmonia o corpo, a mão e o espírito — permanece mais do que nunca atual, e que ainda é provavelmente uma das alavancas da emancipação social.

Paris, julho de 2007.

Introdução

“Educação não-repressiva”, “pedagogia não-diretiva”, aulas em “autogestão”, todos esses temas marcam a ressurgência, no período atual, da corrente libertária. O fenômeno não é exclusivo à esfera do ensino; os mesmos temas surgem também em outros setores da vida política e social. Assim, pode-se dizer com Daniel Guérin que “a idéia libertária saiu, há pouco, do cone de sombra no qual seus detratores a relegavam”.¹ Não há aí um desmentido àqueles que pensavam que o anarquismo era um movimento ligado à situação histórica do século passado e não tendo mais nenhuma significação atual? Podemos perguntar, contudo, se existe realmente uma relação entre as manifestações contemporâneas que acabamos de evocar e o anarquismo como movimento histórico. Foi essa interrogação que nos conduziu a querer estudar, no campo da educação, as doutrinas e as experiências inspiradas por este último.

Oposto a toda autoridade, o anarquismo também o é a toda forma de dogmatismo; em consequência, ele nunca se constituiu como escola ou partido, com seus eleitos e excluídos. Esse fato torna sua compreensão mais difícil no plano da história: até onde vai o anarquismo e onde ele se detém? Que autores e que experiências podemos classificar sob essa etiqueta? O problema se nos apresentou no campo da educação: a escola de Iasnaia-Poliana ou as comunidades escolares de Hamburgo eram anarquistas? Aqui o espírito conta mais do que a denominação, e foi ele que seguimos.

Nossa reflexão organiza-se em duas partes:

1 – Uma abordagem diacrônica e analítica, de início; tratava-se menos de construir uma história das idéias anarquistas em matéria de educação do que de apontar e analisar alguns momentos importantes da teoria e da prática libertárias nesse campo.² Para fazê-lo, apagamo-nos atrás dos autores apresentados, aos quais deixamos o máximo possível a palavra.

Que período histórico escolher para esse estudo? Começamos com Fourier (outro anarquista de espírito e não de nome) para determo-nos sobre a experiência dos hamburgueses nos anos 1920. Com efeito, depois disso, a corrente anarquista esgota-se ou desaparece: esmagada na Rússia, reprimida na Itália e na Alemanha, ela perde seu último bastião, o mais sólido, com o fracasso da revolução espanhola.

2 – Uma segunda parte, referindo-se a uma abordagem mais sincrônica e crítica, tentará em seguida apreender, para além das diversidades de lugares e épocas, os temas maiores do pensamento anarquista em matéria de educação, e sondar a lógica interna de seus elementos e o modo como eles articulam-se numa teoria de conjunto, do qual será conveniente interrogar a coerência e o alcance.

Teria sido desejável, e até mesmo necessário, recolocar as “idéias” pedagógicas dos anarquistas no contexto histórico e social que as suscitaram. Destacadas desse contexto, correm o risco de aparecer como fórmulas gratuitas e desencarnadas, e, assim, perder sua força e sua pertinência. Esse não era certamente nosso objetivo; só a obrigação de manter esse estudo nas dimensões razoáveis (que já tivemos tendência a ultrapassar) forçou-nos a essa relativa abstração de uma história das idéias arrancada da dinâmica social.

Teria sido igualmente necessário marcar a especificidade das doutrinas anarquistas confrontando-as com outras correntes, e, em especial, com a marxista; uma vez mais, os mesmos imperativos afastaram-nos de tal análise.

¹ *L'Anarchisme*, p. 179 (cf. bibliografia).

² Assim, o leitor não se surpreenderá em demasia pela falta de alguns grandes nomes do anarquismo como Kropotkin ou Malatesta.

I. As teorias e as experiências anarquistas em matéria de educação

A educação “harmoniosa”

Não podemos abordar a história da pedagogia libertária sem evocar o nome de Fourier. Na aurora do século XIX, ele se faz o profeta e o visionário de um novo mundo, constrói a teoria da “harmonia universal”.¹ “Sim, a ordem civilizada”, proclama, “é cada vez mais cambaleante; o vulcão aberto em 1789 pela filosofia está apenas em sua primeira erupção (...). Nações desafortunadas, vós vos aproximais da grande metamorfose”. Ele tenciona abolir “vinte séculos de imbecilidade política” que a humanidade perdeu “lutando loucamente contra a natureza”. É preciso rejeitar toda opressão e, antes de tudo, aquela imposta pela razão; operar uma nova revolução copernicana fundada sobre a atração universal das paixões; é preciso aceitar as “ciências ditadas pela loucura”²; só elas podem permitir retirar a máscara, estilhar a ilusão do progresso e da civilização, desmontar conforme escreveu René Schérer “as engrenagens do mecanismo que apenas a ignorância e o hábito fazem com que se tome por racionalidade de uma ordem”.³ A educação detém nesse projeto um lugar central; é somente por ela que a sociedade pode ser radicalmente transformada; o adulto já está pervertido pela civilização, “é preciso, portanto, como centro de interesse, especular inicialmente sobre as crianças”. Seria tentador, talvez, fazer uma aproximação entre Fourier e Rousseau, e ver no inventor do Falanstério um discípulo do Emílio. De fato, as divergências aqui contam mais do que as analogias. Enquanto em Rousseau o papel educativo central cabe à família e ao preceptor, para Fourier é o conjunto da sociedade que é educativo, e a criança é amplamente subtraída à ação direta dos adultos. Ele não procura “educar” a criança, não faz com que ela tenha um aprendizado progressivo da liberdade, não quer tirá-la de si mesma; ele quer, ao contrário, devolvê-la a ela mesma e a seus pendores, deixá-la ir até o limite de suas infantilidades; longe de visar à “calma das paixões”, ele busca dar-lhes livre curso. Assim, constata que a maioria das crianças inclina-se à sujeira; por que resistir a esse pendor? “A mania de sujeira é um impulso necessário para engajar as crianças às ‘Pequenas Hordas’, ajudá-las a suportar com alegria o nojo ligado aos trabalhos imundos, e abrir, na carreira da sujeira, um vasto campo de glória industrial e de filantropia unitária” (*Théorie de l’unité universelle*).

Fourier atribui um grande valor formador ao grupo de colegas de mesma idade no qual a criança está inserida e onde exercita a emulação e a amizade; esses grupos constituem-se e desfazem-se segundo as ocupações.

Fourier não teve discípulo mais fervoroso e defensor mais infatigável do que Victor Considérant. Este ex-aluno da Politécnica esforçou-se principalmente para precisar a teoria falansteriana no campo da educação, não sem moderá-la um pouco.⁴ Ele parte de uma crítica virulenta à educação tal como existia em sua época, da qual denuncia “o absurdo e a maleficência”. Ele é só ironia e cólera em relação à escola e a seus mestres que vexam as crianças e as esmagam sob um amontoado de falsidades e imbecilidades: “Ao trabalho torturadores, regentes, pedantes, vendedores de sopa, vigilantes, cães de pátio, e toda espécie de algozes de forçados. Eis aqui cabeças louras e cabeças morenas, faces frescas e rosadas: os

¹ *La Théorie des quatre mouvements*, 1808.

² Cf. o artigo de S. Debout-Oleszkiewicz em *Les Sciences de la folie*, Édition Mouton, 1972.

³ Cf. bibliografia.

⁴ No tomo III de sua *Destinée sociale*.

pais entregaram-vos as vítimas.” Da mesma forma, todo ensino de massa parece-lhe impossível nessa sociedade mercantil: “Querer instruir o povo antes de ter realizado para ele as condições de bem-estar, antes de lhe ter assegurado os direitos a um trabalho lucrativo, honroso, atraente, é um pensamento que não poderia ser executado senão de modo muito incompleto.” Ele também censura o ensino público por submeter os jovens a uma regra que é a mesma para todos, que não faz nenhuma distinção das naturezas, das forças, dos caracteres. O ideal do mestre é domar a natureza da criança em vez de permitir-lhe que se desenvolva: “Entravais a natureza, colocais diques no riacho e vos surpreendeis com que a natureza rompa os obstáculos, que o riacho arraste os diques! (...) Abri-lhe um bom e livre curso, utilizai sua força e sua velocidade, usai suas águas, e ela se tornará fonte de riqueza em vez de instrumento de danos.”

Na falange, a educação deve ser “integral” (expressão abundantemente retomada por toda a corrente anarquista e socialista): ela se dirige ao corpo e ao espírito e alia a prática e a teoria, o trabalho manual e a reflexão intelectual. Apóia-se sobre as vocações de instinto, os pendores da criança (sobre o interesse e as motivações, dir-se-ia hoje). Os conhecimentos só vêm para apoiar as ocupações “para aumentar seus meios e suas forças”. A “série” — isto é, o grupo de jovens formado espontaneamente segundo as afinidades ou as atividades — é o quadro natural da educação, pois, segundo Fourier, “a série é a bússola de toda sabedoria em harmonia societária”. A criança passa de um grupo a outro segundo a diversidade de suas ocupações e o nível que ela alcança em cada uma destas: conforme os casos, ela pedirá ajuda a uma mais avançada ou ajudará outra criança mais fraca. Desde então, os mestres não são mais impostos, mas escolhidos pelas séries; no limite, eles desaparecem; o papel deles é assumido pela criança cuja competência é reconhecida por seus colegas, pelo trabalhador que guia de modo benévolo a criança em uma tarefa. Se permanecem professores, sua autoridade não é fundamentada sobre seu estatuto ou seus diplomas, mas sobre o valor de sua experiência; suas relações com os alunos são fundadas sobre a liberdade e o acordo mútuo: “Os grupos formam-se aqui como alhures por concurso de afeições e conveniências mútuas, por afinidades científicas e por simpatias caracteriais”.⁵

Em Harmonia, as crianças mais jovens são educadas até os quatro anos no bairro da primeira infância “onde uma série de mulheres, atraídas pela vocação maternal e justificando competências e qualidades exigidas, ocupa-se das crianças”. A educação prossegue em seguida no seio de diferentes “tribos”, que vão dos “querubins” aos “serafins”, e apoiando-se sobre os gostos dominantes da criança descritos por Fourier: a *bisbilhotice* ou pendor para tudo manejar, tudo visitar, tudo percorrer; o *estrépito industrial*, gosto pelos trabalhos ruidosos; a *macaquice* ou mania imitativa; a *miniatura industrial*, gosto pelas pequenas oficinas e pequenos instrumentos; a *preparação progressiva* do fraco ao forte. A partir de nove anos, o ensino fundamenta-se essencialmente sobre as atividades produtoras, ao mesmo tempo trabalhos e festas.

Sentimos com essa rápida exposição a riqueza e a originalidade das idéias trazidas pela corrente fourierista. O historiador Maurice Dommanget ressalta especialmente “a parte muito grande que lhes cabe no desenvolvimento das creches, dos berçários e dos jardins de infância que, de meado do século XIX aos dias atuais, representam um aspecto importante da pedagogia moderna”.⁶

Sua influência será sensível na maioria dos teóricos da escola libertária.

Pierre-Joseph Proudhon e a educação politécnica

À utopia poética e libertina de Fourier opõe-se o realismo profundo e o socialismo trabalhista de Proudhon. Aquele quem Marx saudava como “o pensador mais ousado do socialismo francês” desenvolveu no campo da educação um pensamento vigoroso, verdadeiramente popular. Nascido em Besançon, filho de uma cozinheira e de um garçom, sucessivamente vaqueiro, bolsista no colégio de sua cidade natal, tipógrafo, impressor, jornalista e teórico da anarquia, expressou em suas obras as profundas aspirações do meio do qual emanou. Para ele, não há democracia possível sem uma educação profunda do povo;

⁵ Encontramos aqui uma idéia muito próxima daquela defendida hoje por Illich.

⁶ Cf. bibliografia.

mas não se trata, como na maioria dos pensadores liberais da época, de permitir a generalização do ensino burguês. É preciso fundar uma nova educação que responda aos interesses das massas.

Ele é um dos primeiros a denunciar o papel do sistema de ensino na reprodução das relações sociais e na divisão das classes. Em regime capitalista, o ensino que ele taxa de “educação servil” tem por único objetivo “dar a inferiores apenas o grau de saber que exige uma conscienciosa obediência”, adestrar as crianças de origem plebéia “ao melhor dos interesses e da segurança das classes superiores”. As divisões do sistema de educação — de um lado o ensino, do outro o aprendizado — servem apenas para “reproduzir sob uma outra forma a separação dos poderes e a distinção das classes, os dois instrumentos mais enérgicos da tirania governamental e da subalternização dos trabalhadores”.⁷

Essa análise aplica-se a todos os graus do ensino; o ensino superior não é exceção: “Nossas escolas, quando não são estabelecimentos de luxo ou pretextos à sinecura, são seminários da aristocracia. Não foram fundadas para o povo as escolas politécnicas, normal, Saint-Cyr, de direito etc..., foram fundadas para manter, fortalecer, aumentar a distinção das classes, para consumir e tornar irrevogável a cisão entre a burguesia e o proletariado”.⁸

Assim, devemos repensar o ensino tal como ele poderia desenvolver-se em uma sociedade socialista que Proudhon defende: “Nenhuma revolução, doravante, será fecunda se a instrução pública recriada não se torna seu coroamento”.

O fundamento do pensamento pedagógico de Proudhon é constituído por sua filosofia do trabalho, seu “humanismo trabalhista” como o denomina Georges Duveau,⁹ exposto em particular em sua obra *De la Justice dans la Révolution et dans l'Église*.

Para ele, “o trabalho é a força plástica da sociedade, a idéia-tipo que determina as diversas fases de seu crescimento e, na seqüência, seu organismo tanto interno quanto externo”.¹⁰ É o trabalho que funda a humanidade; ele preside tanto o desenvolvimento do corpo quanto do espírito; tudo o que possuímos, tudo o que sabemos provém do trabalho.

A própria filosofia nele encontra sua fonte: “a idéia abstrata saiu da análise forçada do trabalho; com ela o signo, a metafísica, a poesia, a religião e, enfim, a ciência, que nada mais é do que o retorno do espírito à mecânica industrial”.¹¹ A educação deve, então, ser uma educação ao trabalho, pelo trabalho. À “atração passional” de Fourier, ele opõe a “volúpia íntima (...) que resulta para o homem” de “trabalhos do pleno exercício de suas faculdades”.¹² Todavia, ele retém de Fourier a idéia “de educação integral”, aliando a teoria e a prática, o exercício do corpo e do espírito, o trabalho e a reflexão, a aquisição dos conhecimentos e a formação do caráter. Ele insiste particularmente sobre esse último objetivo: “Estou longe de dar tanta importância quanto geralmente se o faz ao que a escola de Fourier denominava ‘eclosão e desenvolvimento das aptidões’, e que a pedagogia cristã chama simplesmente ‘busca da vocação’. Não nego que haja utilidade para todo mundo a que o indivíduo extraia de suas faculdades e preste a seus semelhantes o melhor serviço possível; contudo, penso que, sendo a vida um combate, o homem um ser livre, é para o combate que importa armá-lo, o que se fará muito menos pelo espírito que pelo caráter”.¹³

Do mesmo modo que ele toma suas distâncias com relação a Fourier sobre o problema das aptidões, ele também se afasta quanto ao lugar que este atribui às paixões: “Por si mesmas, as paixões não são más”, escreve, “e não merecem nenhum anátema (...). Sob esse aspecto a crítica falansteriana contra os velhos moralistas é inatacável. Mas daí não decorre que as paixões devam ser tomadas pela base e pela regra das relações humanas porque elas são naturais, elas não são por isso justificadas; é essa justificação que faz o objeto da moral e a condição suprema da sociedade. Entregues a si mesmas, as paixões tendem

⁷ *Idée générale de la Révolution au XIXème siècle*.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Op. cit.*

¹⁰ *De la création de l'ordre dans l'humanité* (1843).

¹¹ *De la Justice dans la Révolution et dans l'Église*.

¹² *Ibidem*.

¹³ *De la Justice dans la Révolution et dans l'Église*.

cada uma de seu lado a invadir o homem por inteiro (...). No entanto, a justiça é-nos dada precisamente para restabelecer o equilíbrio, chamar as paixões à ordem e refrear sua exorbitância”.¹⁴

Se o trabalho é o fundamento de toda educação intelectual, física e moral, não se trata, contudo, de qualquer forma de atividade. Proudhon é consciente do caráter alienado do trabalho industrial na sociedade burguesa; ele torna responsável por isso, em especial, a parcelização das tarefas; pensa que o aprendizado deve ser orientado de tal sorte “que ele abrace a totalidade do sistema industrial em vez de abordar apenas um caso parcelar”; todavia, ele é consciente de que há aí, no sistema atual, uma contradição insuperável. “A que serviria”, escreve, “essa instrução geral se o aprendiz, tornado *compagnon*, tendo feito escolha de um ofício, tivesse de passar o resto de sua vida nos langores de um trabalho maquinal, de uma subdivisão industrial. Educado para a glória, só encontraria o martírio”.¹⁵

Essas diferentes considerações resumem-se em um conceito fundamental do pensamento de Proudhon: o de “politecnia do aprendizado”. “O ensino deve ser dado por completo”, ressalta ele, “de modo que a escolha da profissão e da especialidade chegue para o operário, assim como para o politécnico, após o encerramento do curso completo de estudo”.¹⁶ A politécnica alia, portanto, o ensino e a formação profissional, mas esta não é concebida no sentido de uma especialização estreita; ela é tanto um meio quanto um fim: “A indústria exige do aluno mais tempo que a gramática, a aritmética, a geometria, a própria física, pois o operário não tem apenas de exercer sua inteligência e mobiliar sua memória; é preciso que ele execute com suas mãos o que sua cabeça compreendeu: é uma educação simultaneamente dos órgãos e do intelecto”.

Esse princípio tem por corolário o do “oficina-escola”. Proudhon propõe uma desescolarização da educação; para ele, todo estabelecimento de grande produção é ao mesmo tempo “uma oficina de trabalho e uma escola de teoria e aplicação”. Fazer da empresa simultaneamente um centro de produção e ensino é o único meio para evitar a cisão entre o aprendizado e a instrução, cisão que Proudhon responsabiliza pela reprodução da sociedade de classes.¹⁷ “Se a escola do comércio”, escreve como exemplo, “é outra coisa que a loja, o escritório, o balcão, ela não servirá para formar comerciantes, mas barões do comércio, aristocratas”.¹⁸

Um outro princípio completa os precedentes: “a ascensão a todos os níveis”; cada trabalhador deve poder transpor todos os níveis da formação, tanto profissional quanto intelectual, mas essa ascensão não poderia repousar sobre um privilégio de classe ou mesmo de instrução e confortar uma elite em sua “fascinação aristocrática, espiritualista e predestinadora”; ela só pode ser o resultado de uma experiência e de uma habilidade progressivas cada vez mais aprofundadas, ao contato com as realidades do trabalho: “a instrução do homem deve ser, como outrora o progresso na devoção, de tal forma concebida e combinada, que ela dure aproximadamente toda a vida”. Assim, da mesma forma que ela não poderia ser encerrada em um local fechado — a escola — a educação não pode ser delimitada a um dado período da existência: ela é necessariamente permanente.

Motor da emancipação dos trabalhadores, coroamento da revolução socialista, o ensino para todos é uma tarefa eminentemente coletiva e pública. Isso não quer dizer que ela deva ser confiada ao Estado; por sinal, “a centralização governamental em matéria de instrução pública é impossível pela razão decisiva segundo a qual instrução é inseparável da aprendizagem; a educação científica, da educação profissional”. Desse modo, ele vê antes a organização da educação partilhada em sua responsabilidade entre diferentes coletividades: a família, a comuna, a profissão, os sindicatos... “Compreende-se”, indica ele, “principalmente que as associações operárias sejam chamadas a representar aqui um papel importante. Postas em relação com o sistema de instrução pública, elas tornam-se simultaneamente centro de produção e centro de ensino”.

¹⁴ *Ibidem.*

¹⁵ *Ibidem.*

¹⁶ *Ibidem.*

¹⁷ Parece que a revolução cultural chinesa tomou nesse domínio uma atitude muito vizinha.

¹⁸ *Idée générale de la Révolution au XIX^{ème} siècle.*

Na mesma lógica, Proudhon rejeita a gratuidade do ensino: “gratuito! Quereis dizer pago pelo Estado. Ora, quem pagará o Estado? O Povo. Portanto, o ensino não é gratuito. Mas não é tudo. Quem mais se aproveita do ensino gratuito, o rico ou o pobre? O rico, evidentemente: o pobre está condenado ao trabalho desde o berço”.¹⁹ Então, como cobrir os custos da educação? Pelo trabalho produtivo efetuado quando do ensino; Proudhon entrega-se aí a sábios cálculos para assentar sua demonstração; ele integra ao sistema uma espécie de serviço civil executado pela juventude cujo objeto seria a realização de “grandes trabalhos” coletivos ou de “corvéias repugnantes e penosas” e cujo produto seria destinado ao custeio da educação: “Eu disse e sustento que em um sistema de associação industrial, de federação política e de garantia mutualista, nada é mais fácil do que organizar tal sistema de educação e ensino que, compreendendo a instrução científica e profissional, a alimentação, a roupa lavada e a moradia, o total equivalendo a uma soma de um bilhão e seiscentos milhões por ano, nada custaria nem às famílias, nem às comunas, nem ao Estado”.²⁰

Quanto aos professores, eles devem ser escolhidos em função de suas competências técnicas e científicas: na maioria das vezes, pertencerão ao meio profissional. Se fazem do ensino sua atividade essencial, Proudhon prevê que eles sejam submetidos à “eleição dos cidadãos”: “Uma comuna precisa de um professor. Ela o escolhe segundo sua vontade, jovem ou velho, solteiro ou casado, aluno da Escola Normal ou dele mesmo, com ou sem diploma. A única coisa essencial é que o professor em questão convenha aos pais e que sejam senhores para confiar-lhe ou não seus filhos. Aqui como alhures, é preciso que a função proceda do livre contrato e seja submetida à concorrência: coisa impossível sob um regime de desigualdade, favoritismo, monopólio universitário ou coalizão entre a Igreja e o Estado”.²¹

Assim exposta em suas grandes articulações, apreendemos a fecundidade do pensamento de Proudhon em matéria de educação: ele forma um conjunto solidamente construído, englobando aspectos pedagógicos, institucionais, econômicos e sociais do ensino em um sistema coerente que representa o esboço de uma autêntica educação popular. Esse pensamento vai exercer uma influência decisiva sobre toda a corrente anarquista.

A Primeira Internacional

Constatamos esse fato principalmente no seio da Primeira Internacional. Assim, pouco após a morte de Proudhon, os relatórios sobre a educação apresentados no congresso de Lausanne (1867), trazem claramente sua marca.²² Uma questão é ali asperamente discutida: o papel do Estado em matéria de ensino. Para uns, é a ele que incumbe organizar a instrução gratuita e obrigatória: “A sociedade aproveita-se antes de tudo dos benefícios da educação; portanto, incumbe-lhe naturalmente criar, desenvolver, pagar o ensino”. Tal política é a única capaz de pôr fim à desigualdade e à miséria. Eles insurgem-se contra os que querem impedir a estatização da instrução: “O quê! Em nome da iniciativa individual, em nome da liberdade, recusais ao Estado, o único que pode arcar com os gastos necessários à manutenção dos professores, e à criação das escolas, o direito de organizar o ensino! Mas então, dizei logo que não há mais nada a fazer e não nos falai mais de emancipação pela ciência. Vossa família, da qual fazeis a base da sociedade, nós a negamos; só o Estado parecendo-nos capaz, é a ele que confiamos de bom grado nossos filhos, e estamos dispostos a conceder-lhe os fundos necessários”.²³

O relatório da maioria denuncia com veemência essas teses e invoca a autoridade de Proudhon e os argumentos desenvolvidos por este, citando longamente uma passagem da *Idée générale de la Révolution au XIXème siècle*. “A instrução pelo Estado”, conclui, “é logicamente, necessariamente um programa uniforme, tendo por objetivo modelar todas as inteligências segundo um tipo único, tipo que será

¹⁹ *Solution du problème social* (1847).

²⁰ *De la capacité politique des classes ouvrières* (1865).

²¹ *Idée générale de la Révolution au XIXème siècle*.

²² *La Première Internationale*, documentos reunidos por J. Freymond.

²³ *Op. cit.*, p. 98.

forçosamente, pela própria natureza do espírito humano, a negação da vida social, a qual se compõe de lutas, contradições, afirmações contrárias; será o imobilismo, a atonia, a atrofia geral em detrimento de todos”. Ele põe no mesmo saco os defensores do Estado e os pensadores liberais que, em torno de Carnot, fizeram-se os apóstolos da instrução gratuita e obrigatória; ele toma por alvo especialmente um de seus colaboradores, Jean Reynaud, que pronunciou essa frase infeliz: “É bom que em nossas sociedades haja sempre algum trabalho corporal a realizar, sendo as almas superiores as únicas que podem, sem perigo, abster-se de tomar parte desse trabalho”. Os proudhonianos fulminam: “Vêde aqui uma sociedade composta de almas superiores, vivendo de brisa ou, como se diz vulgarmente, de amor e água fresca; a menos que decidam trazer da África ou de outro lugar almas inferiores!... Das teorias de Jean Reynaud à escravatura dos negros, há só um passo”.

Tendo, assim, por esse amálgama, desacreditado os partidários da estatização, o relator louva os benefícios da instrução familiar e da mulher no lar.

A minoria, representada por Bourdon e Varlin, levanta um certo número de objeções. Se se quer lutar pela justiça e pela liberdade, é preciso esforçar-se para assegurar a todos os indivíduos, desde o nascimento, a igualdade de oportunidades; ora, a família não pode fornecer a todos os filhos meios iguais de ensino. O projeto da maioria, de restabelecer um certo equilíbrio graças às sociedades cooperativas de seguro, é louvável mas insuficiente; há sempre pais imprevidentes ou pouco preocupados com suas responsabilidades: “que a sociedade assuma a educação, e, cessando as desigualdades, a caridade desaparece. O ensino torna-se um direito igual para todos, pago por todos os cidadãos”.²⁴ A minoria associa-se à crítica do ensino universitário e aos golpes desferidos contra o monopólio do ensino, pois esse monopólio está a serviço de um regime que ela reprova. Mas a situação será completamente diferente em uma sociedade de fato democrática: “Em nosso espírito”, precisa ela, “a administração central, após ter formulado um programa de estudo compreendendo apenas as noções essenciais e de utilidade universal, deixaria às comunas o cuidado de acrescentar o que lhes parecesse bom e útil com relação aos locais, costumes e indústrias do país e de escolher seus professores, abrir e dirigir suas escolas”.

Além disso, esse ensino pela sociedade encontraria um excelente corretivo na liberdade de ensino: “Concluimos, portanto, a favor do ensino pela sociedade, sob a direção dos pais, e obrigatório para todas as crianças; mas também reivindicamos, o que quer que aconteça, a liberdade de ensino”.

A resolução geral da comissão preconiza um sistema de educação capaz de “formar homens livres e generosos”.

“O ensino deve ser científico, profissional e tender a ser produtivo; ele deve começar desde a segunda infância. A escola não deve ser apenas uma vasta sala de estudos, mas uma vasta oficina, para ali desenvolver todas as faculdades intelectuais e manuais da criança”. A comissão também recomenda recorrer à “cooperação para a instrução, essa poderosa alavanca da emancipação dos trabalhadores”, e faz votos ardentes para que em breve os participantes possam proclamar: “Nós, proletários, também temos nossas escolas-oficinas”.²⁵

Iasnaia-Poliana

Podemos colocar o autor de *Guerra e Paz* entre os partidários do anarquismo? Ele próprio não se apresentou como tal e reprovava as violências cometidas por aqueles que reivindicavam o anarquismo. Todavia, a orientação de seu temperamento e de seu pensamento, notadamente no campo pedagógico, situa-o fundamentalmente na corrente libertária. Aristocrata apiedado pela miséria do povo, revoltado pelos horrores da guerra da Criméia, transtornado pelo espetáculo de uma execução pública em Paris em 1837, “Tolstoi torna-se, e permanece por toda a sua vida, um adversário da autoridade”.²⁶ “Considero”, afirmava, “todos os governos (...) como instituições complexas, santificadas pela tradição e pelo costume,

²⁴ *Op. cit.*, p. 97.

²⁵ *Op. cit.*, pp. 213 e 214.

²⁶ Kedward, *Les Anarchistes*, p. 93.

e destinadas a cometer pela força e na impunidade, os crimes mais revoltantes”. Ele prega um socialismo inspirado pelo espírito do cristianismo primitivo e dos valores rudes e simples da vida camponesa. Em Tolstoi, o interesse pelos problemas de ensino corresponde à sua primeira vocação, e permanecerá vivo durante toda a sua existência. Não se trata de um interesse simplesmente intelectual. Em 1858, aos trinta anos, funda sobre suas terras, em Iasnaia-Poliana, uma escola que ele próprio anima até 1862; em 1875, escreve um longo texto, *Sobre a instrução do povo*, no qual exprime os pontos principais de seu pensamento pedagógico.

Uma das posições fundamentais de Tolstoi é o antidogmatismo; ele rejeita em matéria de ensino as teorias prontas, conquanto se apresentem como inovadoras:²⁷ “A base de nossa atividade pedagógica é a convicção de que não apenas não sabemos, mas inclusive não podemos saber em que deve consistir a instrução do povo; a definição da pedagogia e de seu objetivo é impossível, inútil e nociva” (*Oeuvres Complètes*, tomo XIII, p. 37). Tolstoi censura a instrução oficial por impor um modelo pré-estabelecido, por fundamentar-se sobre um saber absoluto que escapa a toda crítica, por negligenciar totalmente as necessidades do povo e, em definitivo, por trabalhar “para as necessidades do governo e das classes superiores” (*ibidem*, p. 184). A pedagogia deve ser um perpétuo questionamento do saber, tanto o que é transmitido como aquele sobre o qual se funda a própria pedagogia. No entanto, como o observa com justeza J. C. Filloux, pela ascese da dúvida e pela aceitação do questionamento, o pedagogo reencontra, contudo, uma certeza na qual Tolstoi resume sua mensagem, da seguinte maneira: “O único critério da pedagogia é a liberdade; o único método, a experiência”.²⁸ A experiência deve ser entendida aqui em um duplo sentido: significa antes de tudo que o professor não deve apoiar-se em um saber livresco, mas deve partir da vivência do aluno, de suas necessidades, dos problemas que ele se coloca; ela também exprime o fato de que a própria pedagogia deve ter um caráter experimental: “Quando a experiência for a base da escola, quando cada escola for, por assim dizer, um laboratório pedagógico, só então ela não permanecerá atrás do progresso geral e a experiência poderá oferecer bases sólidas para a ciência da educação” (tomo XIII, p. 23). Quanto às relações entre professores e alunos ou entre os próprios alunos, é preciso, para regulá-las, “um único critério da pedagogia: a liberdade” (*ibidem*, p. 37). Sem punições ou recompensas, sem anotações, sem exames; a ordem deve nascer das próprias necessidades da criança e instaurar-se espontaneamente fora de toda coação. Em Iasnaia-Poliana cada aluno é levado ao estudo pelos interesses que lhe são próprios; ele nunca é obrigado a ir à escola, nem estudar se lá estiver (mas o professor tem o direito de não aceitá-lo): “Entre o mestre e os alunos as relações sempre eram amigáveis, naturais” (tomo XIV, p. 64).

Esses princípios não são válidos apenas para a escola; eles podem ser igualmente aplicáveis no ensino superior. Nos cursos doutorais, Tolstoi propõe criar círculos de estudantes e de professores: que “vários dentre eles reúnam-se, leiam, conversem e, enfim, decidam de que maneira devem reunir-se e conversar entre si; eis a verdadeira universidade”.

Bakunin contra a ciência burguesa

Bakunin, o revolucionário profissional escapado das prisões czaristas, o tribuno da Primeira Internacional, o rival de Marx e o líder da corrente “antiautoritária”, debruçou-se sobre os problemas da educação, sem que sua contribuição nesse campo possa aparecer como o elemento mais original de sua obra. Ele desenvolve os grandes temas do pensamento anarquista e, em especial, os que Proudhon deixou sua marca. Ele se faz, em seus escritos e em seus discursos, o ardente defensor da educação integral e ressalta as relações entre o sistema de educação e o conjunto do sistema social. Para ele, a educação deve ser o coroamento da emancipação das massas; pois as desigualdades na instrução são geradoras de desigualdades sociais. Não poderá existir sociedade sem classes enquanto uma minoria elevar-se acima

²⁷ Charles Baudouin mostra que Tolstoi sofreu certas influências, especialmente as de Pestalozzi e de Froebel, mas que ele não quis ater-se a uma doutrina fechada.

²⁸ Artigo citado na bibliografia, p. 998.

das massas e fizer de seu saber um instrumento de dominação e exploração. O ensino burguês, a ciência, longe de disseminar seus benefícios sobre o conjunto da sociedade, apenas aprofundam o fosso entre classes dominantes e classes dominadas: “Na organização atual da sociedade”, escreve, “os progressos da ciência foram a causa da ignorância relativa do proletariado, assim como o progresso da indústria e do comércio foi a causa de sua miséria relativa. Progresso intelectual e progressos materiais contribuíram para aumentar sua escravidão. O que resulta disso? O fato de que devemos rejeitar e combater essa ciência burguesa, da mesma forma que devemos rejeitar e combater a riqueza burguesa. Combatê-las e rejeitá-las no sentido que, destruindo a ordem social que faz delas o patrimônio de uma ou várias classes, devemos reivindicá-las como o bem comum de todos”.²⁹

A isso os pensadores burgueses objetarão que são necessários doutores e operários. Sim, diz Bakunin, mas “todos devem trabalhar e todos devem instruir-se”; é preciso que não haja mais operários nem doutores, apenas homens.

Ele esboça o que poderia ser a instrução integral; ela se comporia de uma parte geral, dirigindo-se a todos, e abarcando os elementos principais do conhecimento científico; com relação a isso, inseriria-se uma parte especial trazendo uma formação específica. Nos dois casos, o ensino seria teórico e prático, científico e industrial; enquanto a moral cristã vê no trabalho um castigo e uma degradação, a moral socialista faz dele a condição suprema da felicidade e da dignidade humanas. Para fazer “homens completos no sentido pleno dessa palavra, são necessárias três coisas: um nascimento higiênico, uma instrução racional e integral, acompanhada de uma educação fundada sobre o respeito ao trabalho, à razão, à igualdade e à liberdade, e um meio em que cada indivíduo, gozando de sua plena liberdade, seria realmente, de direito e de fato, o igual de todos os outros”.³⁰

Bakunin não se aventura no campo da pedagogia. Contenta-se com sustentar uma condenação geral a toda forma de autoridade, “a autoridade paterna tanto quanto a do mestre de escola” que ele julga igualmente “desmoralizantes e funestas”. A educação deve ser tão liberal quanto possível e deve tender a fazer da criança um ser autônomo: “a educação das crianças, tomando por ponto de partida a autoridade, deve sucessivamente resultar na mais completa liberdade”.

Se Bakunin não aprofundou mais os problemas de ensino, talvez tenha sido porque seus interesses pessoais não o conduziam para essas questões. Mas é sobretudo porque ele pensa que essa não era a tarefa mais urgente. Retoma plenamente por sua conta a resolução votada pelo congresso de Bruxelas: “Reconhecendo que no momento é impossível organizar um ensino racional, o congresso convida as diferentes seções a estabelecer cursos públicos segundo um programa de ensino científico, profissional e produtivo, isto é, de ensino integral, para remediar tanto quanto possível a insuficiência da instrução que os operários recebem atualmente. Está muito claro que a redução da jornada de trabalho é considerada como uma condição prévia indispensável”. Todavia, essa tarefa não deve mobilizar todas as forças; ocupar-se apenas da educação por parte dos operários tranquilizaria plenamente as classes dominantes; não, “sem se deixar desviar pelo canto de sereia dos burgueses e dos socialistas burgueses, eles concentrarão seus esforços antes de tudo nessa grande questão de sua ‘emancipação econômica’, que deve ser a mãe de todas as outras emancipações”.³¹

O orfanato de Cempuis

Entre os participantes da Internacional, a figura de Paul Robin (1837-1912) destaca-se particularmente pelo importante papel que ele desempenhou nas questões da pedagogia. Nascido em uma família burguesa muito católica, aluno da Escola Normal Superior, sobressaiu-se muito cedo por suas críticas virulentas ao sistema escolar da época; professor em 1861, coloca todo o seu ardor para defender o projeto de uma “educação integral”; com seus alunos, organiza passeios botânicos, visitas aos artesãos,

²⁹ *L'Égalité*, nº 28, 31 de julho de 1869 (citado em Bakounine, *Le Socialisme Libertaire*).

³⁰ *L'Égalité*, nº 31, 21 de agosto de 1869.

³¹ *Ibidem*.

curso de técnica tanto quanto de música. Começa a frequentar os meios socialistas. “Ele abandona a disciplina tradicional, pisoteia os programas, abate com desenvoltura a alta muralha implacável separando o professor da cidade da oficina”.³² Isso não se dá sem conflitos com as autoridades pedagógicas e seu meio. Em 1865, instala-se na Bélgica para ter liberdade de agir; lá desenvolve uma intensa atividade, simultaneamente pedagógica e política no seio da Internacional. Logo expulso da Bélgica, parte para Genebra onde se relaciona com Bakunin.

Sua movimentada vida passa ainda pela Comuna de Paris, pela prisão e pelo exílio em Londres. Em 1879, Robin é inspetor de ensino primário em Blois e é ali que tem a oportunidade de pôr em prática suas idéias; oferecem-lhe a direção do orfanato de Cempuis com a garantia de total liberdade. Robin situa sempre sua ação sob o signo da “educação integral”; explica-se sobre o sentido que dá a ela: “Não temos a menor pretensão de fazer de nossos alunos doutos universais... Por esse termo de educação integral entendemos aquela que tende ao desenvolvimento progressivo e bem equilibrado do ser por inteiro”; ela “contém e reúne os três fatores habituais, a saber: a educação física, intelectual e moral”.³³ E acrescenta: “Não se deve esquecer que a educação física e intelectual ou instrução deve compreender a ciência e a arte, o ‘saber’ e o ‘fazer’. Um verdadeiro ensino integral é ao mesmo tempo teórico e prático”.

Em Cempuis, as crianças, meninos e meninas, vivem na maior parte do tempo ao ar livre, nos jardins ou no campo. Praticam todos os tipos de esportes, da natação na piscina do orfanato, à equitação e à dança. Uma parte importante do ensino desenvolve-se na oficina, trabalhando com a madeira ou com o ferro, aprendendo a costurar ou a fazer sapatos; até os treze anos a criança pratica “la paillonne”, segundo a expressão emprestada de Fourier para significar a passagem de uma oficina a outra; depois, engaja-se em uma relativa especialização. Meninos e meninas têm as mesmas ocupações. Há em Cempuis uma fazenda, uma oficina de sapateiro, uma tipografia, uma forja, uma marcenaria e um ateliê de costura. Nos estudos teóricos que partem das atividades práticas, “trata-se muito mais de treinar do que ensinar”. Robin recomenda deixar a criança fazer suas descobertas e contentar-se com responder às suas perguntas. O meio deve levar à curiosidade científica; Robin organiza em Cempuis um jardim botânico, um museu matemático, um laboratório de física e química, uma estação meteorológica. Sua pedagogia funda-se sobre o respeito pela liberdade da criança: “No meio atual”, escreve no *Manifeste des partisans de l’éducation intégrale* impresso em Cempuis, “a criança ouvirá falar do mestre. Desde muito cedo ela execra esta palavra, odeia a autoridade sob qualquer forma que se apresente”.

A experiência conheceu um grande sucesso e atraiu muitos visitantes; Cempuis tendeu a ser cada vez mais um centro de reflexão pedagógica. Mas ela também suscitou violentos ataques dos meios católicos e conservadores e das autoridades escolares. Durante vários anos, Robin foi vítima de perseguições e acusações múltiplas. Enfim, em 1894, o ministro cedeu e decidiu-se por sua exoneração. O artigo anunciando a notícia na *Libre Parole* dá o tom da campanha da qual ele foi objeto: “O sr. Robin, diretor da porcaria municipal de Cempuis, foi executado ontem em pleno conselho de ministros. É o desmoronamento do sistema pornográfico da co-educação dos sexos”.

Depois disso, Robin militou a favor do controle da natalidade, do direito ao aborto e da educação sexual das crianças. Em 1897, criou-se uma Liga de educação libertária cujo objetivo era prosseguir a obra de Robin, que se orientou sobretudo para a educação dos adultos.

Robin teve um discípulo fervoroso na pessoa do anarquista Sébastien Faure que, em 1900, criou um orfanato privado “La Ruche”, tendo por modelo o de Cempuis; esse exemplo não permaneceu isolado e a experiência inspirou outras iniciativas comparáveis. Adolphe Ferrière, teórico da “escola ativa” colocava Robin entre seus precursores. Foi ainda em Robin que Francisco Ferrer buscou grande parte da inspiração para desenvolver seu trabalho.

³² Dommanget, *op. cit.*, p. 329.

³³ Citado por Dommanget, p. 336.

A Escola Moderna

Francisco Ferrer (1859-1909) seguiu as experiências de Robin e participou das primeiras atividades da Liga antes de retornar para sua Catalunha natal. Ele nasceu em Barcelona, em uma família de camponeses católicos. A educação religiosa e autoritária que sofreu na escola de sua aldeia gera em seu coração uma revolta que permanecerá sempre vivaz: “Eu só tinha”, dirá posteriormente, “de fazer o contrário do que vivi”. É sucessivamente agricultor, empregado em uma fábrica de tecidos em Barcelona — onde é tocado pelas idéias anarquistas disseminadas entre o proletariado da grande cidade catalã — e ferroviário; milita no movimento republicano e anticlerical. Tendo participado de uma manifestação contra a monarquia em 1886, é obrigado a expatriar-se e junta-se em Paris aos meios anarquistas. É ali que se afirma sua vocação pedagógica ao dar aulas particulares de espanhol para sustentar sua família. Publica inclusive um tratado de espanhol prático. Milita igualmente no movimento maçônico. Viaja pela Itália, Suíça e Bélgica interessando-se por todas as experiências de inovação pedagógica. Munido dessa bagagem e à frente de uma herança considerável deixada por uma admiradora, retorna à Espanha em 1901, e decide fundar a “Escola Moderna” com a qual sonha. Para isso, deve vencer muitas prevenções e resistências; mas sua tenacidade supera todos os obstáculos. O sucesso ultrapassa todas as suas expectativas: em 1908 há dez “escolas modernas” em Barcelona, quase cento e cinquenta na Catalunha, estabelecimentos em Madri, Sevilha, Granada, Cádiz... Sua irradiação ultrapassa as fronteiras da Espanha e escolas Ferrer são fundadas em Portugal, no Brasil, na Suíça, na Holanda.

A escola moderna é mista e aberta a todos os meios (conquanto paga, o preço da pensão varia em função da renda dos pais); ela é laica e bane todo ensino religioso. Enfim, é também racional e científica.

Dotada de uma biblioteca, de uma tipografia, de um serviço de edição que publicará manuais e obras pedagógicas, ela aparece como um foco intenso de cultura popular. Ferrer quer que ela seja um instrumento de emancipação e propagação das idéias libertárias diante do “adestramento” do sistema oficial de educação, “poderoso meio de subjugação nas mãos dos dirigentes”, que habitua as crianças “a obedecer, a crer, a pensar segundo os dogmas sociais que nos regem”.

Assim, o princípio fundamental da Escola moderna é a liberdade da criança; ela esforça-se para respeitar seu movimento natural, sua espontaneidade, as características de sua personalidade; quer desenvolver sua independência, seu juízo, seu espírito crítico; “prefiro”, diz Ferrer, “a espontaneidade livre de uma criança que não sabe nada, à instrução de palavras e à deformação intelectual de uma criança que sofreu a educação atual”.

Inspirando-se na educação integral de Robin, dá um amplo espaço às atividades físicas e manuais. Sua pedagogia não apela nem para a coação, nem para a competição: “na escola moderna não há recompensa nem castigo (...) também não há exames para inflar algumas crianças com o título lisonjeiro de ‘excelentes’, distribuir a outros o título vulgar de ‘bons’ e rejeitar o resto na consciência desafortunada da incapacidade e do fracasso”.

Ao lado da experiência pedagógica da escola moderna, Ferrer esforça-se para dar uma vasta difusão às idéias que o animam e para coordenar os esforços conduzidos em diferentes países. Foi assim que em 1908 foi criada uma revista internacional, *L'École Rénovée*, na qual são discutidas “todas as idéias e todas as tentativas que concernem à renovação da escola” e onde se encontra, além da assinatura de Ferrer, a de Kropotkin, Robin, Dommela Nieuwenhuis, Ellen Key, William Heaford e a maioria dos pedagogos libertários da época. Ao mesmo tempo, ele quer dar uma audiência internacional à Liga da educação libertária de Robin e suscita a organização de uma Liga internacional para a educação racional da infância, cujos objetivos são: dar ao ensino uma base científica e racional, defender a idéia de uma educação completa e harmoniosa, englobando “a formação da inteligência, o desenvolvimento do caráter, a cultura da vontade, a preparação de um ser moral e físico bem equilibrado” e assentar a pedagogia sobre um conhecimento da psicologia da criança.

Como a de Robin, a obra de Ferrer chocou-se contra vivas resistências e sofreu ataques violentos. Ele próprio foi preso pela primeira vez em 1906, mas absolvido. Em 1909, momento de grande efervescência na Catalunha, é novamente detido, julgado a portas fechadas por um conselho de guerra, condenado

à morte e executado; seu último grito é: “Viva a escola moderna”. Sua morte provoca uma profunda comoção pelo mundo, em todos os meios da pedagogia libertária, na medida da influência que ele tinha exercido.

As comunidades escolares de Hamburgo

As comunidades escolares de Hamburgo (1919-1930), criadas nas convulsões que se seguiram, na Alemanha, ao fim da I Guerra Mundial, constituem, talvez, a experiência mais vasta e a mais radical, com a de Ferrer, de pedagogia libertária.

Os professores que estiveram na origem dessas comunidades não reivindicavam expressamente o anarquismo; J. R. Schmid enumera as diferentes correntes que as influenciaram, da “escola ativa” às “escolas novas”, passando pelo movimento do *self-government*.³⁴ Todavia, é menos uma filiação formal do que o espírito profundo, autenticamente libertário.

Estamos em Hamburgo, em 1919; como em toda a Alemanha, a derrota do Imperador e da autoridade militar dá uma impulsão poderosa às idéias democráticas e socialistas. A jovem República de Weimar deseja promover uma profunda reforma do ensino; no entanto, em vez de impor um quadro uniforme, ela deixa uma grande autonomia aos diferentes *Länder* e dá seu apoio a toda tentativa séria de renovação. Quatro escolas hamburguesas, contando cada uma com mais de 600 alunos, são concernidas pela experiência. Para os professores dessas escolas, não se trata de aplicar um novo método, mas de aproveitar plenamente a liberdade de experimentação que lhes é dada.

São abolidas todas as características que definem a escola tradicional: programas, horários, divisão por matérias, repartição em classes; tendo abandonado todas as regras, pode-se deixar as comunidades desenvolverem suas próprias virtualidades.

Todavia, os pedagogos que animam essa tentativa não começam sem alguns princípios sólidos. O primeiro é o valor irredutível da infância; esta não é uma passagem transitória para a idade adulta, ela tem sua autonomia e sua finalidade próprias: “O que nos impede de admitir, hoje”, pergunta um deles, “que a infância é o ápice da existência e de considerar a idade madura como uma descida, um decrescendo da vida?”.³⁵ Assim, a educação não deve orientar-se para o futuro, mas centrar-se no presente; ela não deve preparar para a idade adulta, mas permitir à criança viver suas necessidades atuais: “Para nós, a tarefa da escola é oferecer à criança um local onde poderá ser criança, jovem e alegre”. Desse modo, eles rejeitam a idéia de um ensino fundado no trabalho produtivo; a vida das crianças deve ser livre de toda preocupação de ordem econômica. Por sinal, os adultos devem abster-se de impor toda finalidade às crianças: “O que queres fazer dessa juventude sentada diante de ti? Cidadãos? Cristãos? Artistas? Socialistas? Alemães? Cosmopolitas? Súditos?... Não, pois é preciso recusar impor à educação um objetivo que venha de fora, que decorra do ideal social da época”.³⁶ Assim, os professores de Hamburgo rejeitavam toda ingerência do Estado ou da Igreja na educação, mas também dos partidos ou movimentos políticos, por mais que tivessem grande simpatia pela experiência; “Em tudo o que a geração adulta tenta preparar a criança para os objetivos dessa geração, seja o pangermanismo, o anti-semitismo, a política de revanche, o pacifismo, ou a luta de classes, a tudo isso nós fazemos oposição”.

Qual é, então, o conteúdo do projeto pedagógico deles? É a criança; “vom Kinde aus” (partamos da criança) é seu princípio de base: “A própria criança com seus pendores e seus dons, suas forças e suas fraquezas, eis o que serve de plano ao nosso trabalho”.³⁷ Nada deve ser empreendido senão o que for provocado por uma impulsão provinda da criança. Não se trata de “conduzi-la”, guiá-la, mas facilitar seu desenvolvimento próprio e espontâneo. A partir disto, o educador não é mais o representante de

³⁴ J. R. Schmid, *Le Maître camarade dans la pédagogie libertaire*.

³⁵ Esta citação, assim como as seguintes, foi extraída da obra de Schmid, *op. cit.*, p. 51.

³⁶ *Op. cit.*, p. 54.

³⁷ *Op. cit.*, p. 56.

um mundo objetivo de propósitos e fins; é aquele que acompanha a criança em seu desenvolvimento, renunciando a desenhar o traçado ou a desviar o curso.

Nas comunidades de Hamburgo não há classes, mas “grupos” livremente constituídos em torno do mestre; cada grupo escolhe suas atividades; um professor descrevendo uma jornada da comunidade mostra as ocupações muito diversas de cada um: uns fazem jardinagem; outros iniciam-se no cálculo; meninas lêem juntas sobre o gramado; outras desenham; um grupo aprende uma canção com o professor.

Em outro grupo, as crianças trabalham a partir de uma obra de Nansen sobre sua expedição ao Pólo Norte; documentam-se sobre a construção dos barcos, visitam um canteiro naval; com relação aos víveres levados pela expedição, falam de dietética e higiene, e a atividade do grupo desenvolve-se segundo os interesses suscitados pela leitura da obra.

No início, segundo a própria declaração dos professores, o caos é indescritível. Mas pouco a pouco as comunidades encontram suas próprias maneiras de regulação e as crianças assumem livremente as disciplinas necessárias pela cooperação e pela discussão. Desse modo, nada é imposto de cima, nem mesmo uma forma de autogestão; é a vida em comunidade que produz a cada dia suas regras de funcionamento e assinala limites à liberdade individual; “o verdadeiro educador não é mais o mestre, mas a comunidade”.

Todavia, o papel dos reformadores não se limita a um *laisser-faire* passivo; seus esforços tendem a desenvolver nas crianças o senso da cooperação e da solidariedade e um sentimento de responsabilidade coletiva. O trabalho em grupo é encorajado; todo elemento de competição individual (notas, exames, sanções...) é suprimido; meninos e meninas estão juntos e têm as mesmas atividades; a idade não é mais o primeiro critério de diferenciação. Os educadores são profundamente integrados à comunidade: eles participam das reuniões, das discussões e de todas as atividades: “Nós queremos”, dizem eles, “começar a viver fraternalmente com as crianças na escola. Não queremos apenas instruí-las, apenas trabalhar com elas: queremos viver com elas como verdadeiros camaradas”. Ressaltam menos o que dizem ou fazem do que o que são, depositando sua confiança na eficácia pedagógica do exemplo vivido e na relação de aceitação e afeição que os ligam a seus alunos.

Ainda é preciso ressaltar o esforço constante dos professores para associar os pais a sua iniciativa pedagógica.

Descrevemos aqui o projeto educativo tal como ele se definiu e se concretizou no início da experiência. Sobre muitos pontos ele teve um incontestável sucesso; um inspetor constatava que “a relação de cordialidade e de confiança tivera como resultado mais visível um apego surpreendente dos alunos com relação à escola”.³⁸ No entanto, também não faltaram as dificuldades: muitos educadores, após um primeiro entusiasmo, abandonaram as comunidades cheios de desilusão. Aqueles que permaneceram, restabeleceram pouco a pouco certas regras e medidas disciplinares: os horários e o sistema de classes reapareceram. Essa evolução desenhou-se sob a influência de vários fatores: os ataques do exterior; a pressão das autoridades escolares que, a partir de 1925, exigiram das escolas experimentais os mesmos objetivos pedagógicos que os das escolas públicas; a inquietude dos pais queixando-se de que as crianças nada aprendiam e não estavam preparadas para a vida social; as discussões entre os próprios reformadores; enfim, o fato de que as crianças entregavam-se à preguiça, a um diletantismo estéril ou a atitudes a-sociais: “Em toda parte”, observa um educador, “constata-se um *laisser-aller* que parece dizer: somos nós a coisa principal”, e um outro acrescenta: “Mesmo os jogos, bem amiúde, não logram êxito porque as crianças crêem que não devem submeter-se às obrigações necessárias, porque acabam por achar que estava abaixo deles agir de outro modo que não sob a impulsão de inspirações momentâneas e sempre mutáveis”.³⁹ Esta atitude das crianças explica a desilusão de muitos educadores e, por fim, o fracasso relativo da experiência que se esgotou pouco a pouco antes de desaparecer. Todavia, esta experiência guarda, em seus excessos e até mesmo em seu fracasso, um valor exemplar, ainda que fosse apenas como experiência-limite.

³⁸ *Op. cit.*, p. 164.

³⁹ *Op. cit.*, p. 174.

Arquivo Lucy Parsons
Repositório de literatura sindicalista revolucionária



Edmond Marc Lipiansky
A pedagogia libertária
Primeira parte: as teorias e as experiências anarquistas em matéria de educação
2007

Digitalizado a partir da edição impressa (Imaginário/EDUA, 2007).
Tradução de Plínio Augusto Coêlho. Prefácio de Hugues Lenoir. Publicado originalmente em 1973 no nº 163-164 da revista *L'Europe en formation*, número intitulado *Anarchisme et Fédéralisme*. Edição brasileira: São Paulo, Imaginário / Editora da Universidade Federal do Amazonas (EDUA), 2007, 88 p. ISBN 85-7663-018-4. Projeto editorial de Plínio Augusto Coêlho. Ilustração de capa: Paul Klee, *Cena de batalha da ópera fantástica "O Navegador"*, 1923.

www.biblioteca.arquivolucyparsons.org