

Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

EDUCAÇÃO ANARQUISTA: POR UMA PEDAGOGIA DO RISCO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1990

Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

nt.

EDUCAÇÃO ANARQUISTA: POR UMA PEDAGOGIA DO RISCO

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Silvio Donizetti de Oliveira Gallo e aprovada pela Comissão julgadora em

Data: 10/08/90 (1990)

Assinatura: 

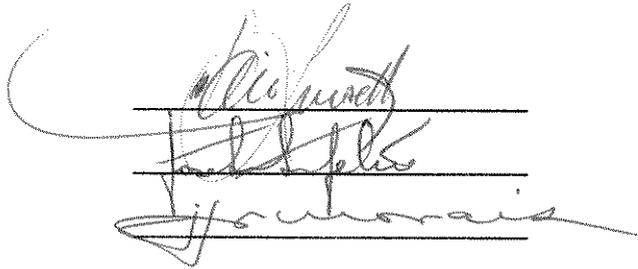
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1990

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Filosofia e História da Educação à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. João Francisco Régis de Moraes. †

Comissão Julgadora: -

The image shows three handwritten signatures, each written over a horizontal line. The top signature is the most legible and appears to be 'Alcides'. The middle signature is more stylized and difficult to decipher. The bottom signature is also stylized and appears to be 'J. Moraes'.

Agradecimentos

- A João Francisco Régis de Moraes, antes de orientador, amigo e companheiro na caminhada;
- Aos professores Newton Aquiles Von Zuben e José Luís Sanfelice, pela orientação e auxílio na transição da graduação na PUCCAMP para este programa de pós-graduação;
- Aos professores e funcionários da Faculdade de Educação- UNICAMP, em especial aos professores Augusto João Crema Novaski e José Luís Sigrist, pela carinhosa acolhida e pelo acompanhamento na caminhada;
- A Jaime Cubero e ao Centro de Cultura Social - São Paulo, pelo material e pelas valiosas informações mas, acima de tudo, pela amizade;
- A Juan-Bellés Estruch, anarquista veterano da guerra civil espanhola: embora o tempo e a distância sejam uma barreira que talvez nunca cheguemos a transpor, com certeza estaremos sempre juntos na amizade e no ideal;
- Enfim, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram, seja positiva seja negativamente, para o amadurecimento deste trabalho. Eles saberão a quem falo.

" O mais sábio dos homens não se dedica a pregar doutrinas; ele não tem uma visão esquematizada; ao olhar para o céu ele não vê as vigas do telhado nem as teias das aranhas. Ele encherá o céu limpo."

Henry-David THOREAU

Resumo

Este trabalho pretende ser uma introdução ao estudo da pedagogia libertária. São apresentados aqui os principais teóricos que construíram essa filosofia de educação, explicitando-se as diversas fontes e inspirações que contribuíram para sua estruturação teórica; por outro lado, aparecem também algumas das principais experiências de escola anarquista.

Uma primeira parte do trabalho é destinada a situar o contexto teórico e político em que desenvolveu-se a pedagogia libertária, e um capítulo faz a apresentação do anarquismo como filosofia política e social e movimento de transformação da sociedade; um segundo capítulo analisa o conceito anarquista de liberdade, em contraste com o conceito desenvolvido no liberalismo.

A segunda parte do trabalho explicita as diferenças teóricas de duas concepções de socialismo; o anarquismo e o marxismo, através da análise dos debates teóricos ocorridos entre Karl Marx e Pierre-Joseph Proudhon, em um primeiro momento e depois entre o mesmo Marx e Mikhail Bakunin durante os anos de ouro da I Internacional.

Uma terceira parte analisa a teoria anarquista da educação: após uma explicitação dos principais tópicos desta teoria, são abordados dois dos principais filósofos que construíram sua base filosófica e política: P.J. Proudhon e M. Bakunin.

A quarta e última parte do trabalho apresenta duas das principais experiências libertárias de educação: a de Paul Robin com o Orfanato Prévost em Cempuis, entre dezembro de 1880 e agosto de 1894, e a de Sébastien Faure, que criou e dirigiu, também em França, a escola de "La Ruche", entre 1904 e 1917.

A conclusão desta apresentação introdutória à proficiência do tema dá-se com uma discussão que procura apresentar a

pedagogia libertária como uma educação para a liberdade através da liberdade, e portanto como uma "pedagogia do risco", da multiplicidade, da diferença, da vida, em oposição a uma educação tradicional que se apresenta como uma "pedagogia da segurança", da unidade, da adaptação de todos a um único padrão, da morte, enfim.

S U M Á R I O

Apresentação.....	1
Parte I: EM TORNO DO ANARQUISMO	
Capítulo 1: Negatividade e positividade na busca de uma de- finição do Anarquismo.....	4
Capítulo 2: A liberdade na perspectiva anarquista.....	38
Parte II: ANARQUISMO X MARXISMO: UMA CISÃO HISTÓRICA	
Capítulo 3: Marx x Proudhon, ou A história e o movimento social.....	53
Capítulo 4: Marx x Bakunin, ou A revolução e o poder.....	68
Parte III: EDUCAÇÃO ANARQUISTA: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	
Capítulo 5: Pedagogia Libertária: educação e revolução.....	108
Capítulo 6: Proudhon: igualdade e diversidade.....	119
Capítulo 7: Bakunin: educação, ciência e consciência.....	148
Parte IV: EDUCAÇÃO ANARQUISTA: A PRÁTICA DA LIBERDADE	
Capítulo 8: Paul Robin e a educação integral.....	177
Capítulo 9: Sébastien Faure: a sociedade e "A Colméia".....	226
Conclusão: Educação anarquista: por uma pedagogia do risco....	287
Bibliografia.....	308

Apresentação

Este trabalho pretende ser uma introdução ao pensamento anarquista sobre a educação e a algumas de suas principais experiências pedagógicas. Inscreve-se no contexto de uma pesquisa bem mais extensa, iniciada por volta de 1983, quando comecei a dedicar-me ao estudo do anarquismo, de sua filosofia, de seu movimento histórico e de sua prática política.

Quanto ao estudo da feição pedagógica do movimento anarquista, só pude aprofundá-lo a partir de 1987, e o presente estudo é um primeiro fruto mais sistematizado e longo desta pesquisa; uma segunda parte, mais detalhada e mais específica, abordará a experiência da "Escuela Moderna" do educador espanhol Francesc FERRER i GUÀRDIA, quiçá a mais importante experiência pedagógica libertária, devido à novidade da proposta e a seus resultados.

Este estudo introdutório está dividido em quatro partes: as duas primeiras procuram apresentar o anarquismo e seus determinantes, primeiro em um aspecto histórico e conceitual, depois no aspecto metodológico, onde são abordados os pontos de cisão entre esta corrente política e sua co-irmã no socialismo, o marxismo; uma terceira parte é dedicada ao estudo das teorias anarquistas sobre a educação, e uma quarta parte está reservada para a apresentação de algumas experiências pedagógicas libertárias.

Enquanto introdução à educação anarquista, estão contemplados aqui apenas alguns tópicos principais e alguns dos autores mais importantes no traçado do perfil deste pensamento educacional. Assim, na parte referente à teoria da educação sob o ponto de vista libertário aparecem apenas três capítulos: um dedicado a apontar os principais tópicos da educação libertária, sua relação com as teorias da revolução social, com a prática da ação direta, com a denúncia do caráter ideológico do sistema educacional sob o

regime do capitalismo; outro capítulo é dedicado a Pierre-Joseph PROUDHON, e nos reserva a surpresa de encontrarmos aí as primeiras explorações em torno do conceito de politecnia, da idéia da educação como um dos fatores que poderiam influir e possibilitar a superação da alienação do homem moderno no contexto da produção capitalista; um terceiro capítulo explora a filosofia social de Mikhail BAKUNIN, e oferece uma sistematização de suas idéias sobre a educação, que pontilham por toda a sua obra. Outros autores anarquistas poderiam ainda ter sido abordados, notadamente Piotr KROPOTKIN, Elisée RECLUS ou Errico MALATESTA, que chegaram inclusive a participar do "Comitê para o Ensino Anarquista", que redigiu em 1882 o "Programa Educacional" onde são expostos e esclarecidos os princípios anarquistas da educação. No entanto, para que o trabalho não fosse excessivamente alongado, foi feita a opção por aqueles dois autores, que de resto construíram o alicerce teórico sobre o qual o próprio "Programa Educacional" seria depois elaborado.

Também quando da apresentação das experiências pedagógicas, foram escolhidos apenas dois exemplos, e a escolha recaiu sobre as experiências de Paul ROBIN, na direção do Orfanato Pré-vost em Cempuis, e de Sébastien FAURE com sua comunidade-escola de "La Ruche". As grandes ausências aqui são da "Escuela Moderna" de Ferrer, que como já disse será o objeto específico de um outro trabalho, as experiências pedagógicas das "Bolsas de Trabalho" francesas e outras experiências que, se não se auto-rotularam de anarquistas, têm muitos pontos de contato com a pedagogia libertária, como a escola de "Iasnaia Poliana" de Léon TOLSTOI e a escola de "Summerhill", de A.S. NEILL. Novamente a escolha efetuada para que esta introdução não se alongasse demasiado, recaiu sobre aquelas experiências por seu caráter de inovação e por representarem na prática a aplicação dos conceitos teóricos trabalhados anteriormente. A experiência de ROBIN na direção do orfanato de Cempuis foi a pri

meira tentativa de aplicação prática de uma série de conceitos, princípios e metodologias que, até então, não passavam de pura teoria, mas que foi de certo modo truncada por uma série de problemas que serão explorados no capítulo destinado ao estudo desta experiência; a experiência de FAURE, um continuador de ROBIN, inovou por ser a aplicação de metodologias utilizadas pelo primeiro em Cem puis com inteira liberdade, pois "La Ruche" não era gerenciada pelo Estado, mas pelo próprio Sébastien FAURE.

Para realizar esta introdução à educação anarquista, este trabalho privilegia dois aspectos básicos: a análise tópic^a, abordando o fenômeno em suas estruturas e características básicas, buscando entendê-lo enquanto tal; e a análise das relações deste fenômeno com seu contexto histórico, político e social, buscando entendê-lo enquanto processo, projeto e utopia.

Coerente com a própria postura anarquista, este trabalho não procura entregar-se a um frio cientificismo e a uma suposta postura de neutralidade. Não nego em momento algum minha paixão pelo objeto de estudo, pelo anarquismo; ao mesmo tempo, porém, em que o discurso apaixonado pelo objeto fluía, a razão, cautelosa, estava sempre pairando sobre ele, buscando apontar suas falhas e fazer a sua permanente crítica. Em momento algum, volto a dizer, persegui a neutralidade ou a frieza da razão; por outro lado, a paixão nunca cegou a criticidade e a radicalidade da pesquisa.

Mais do que uma análise, uma apresentação técnica dos diversos "cortes" epistemológicos do objeto (não nos esqueçamos do sentido original da "ana-lysis"), este trabalho pretende ser a apresentação poética de uma paixão, no mais puro sentido da "poiésis", o desvelamento da realidade. Este o objetivo deste "Es tudo Introdutório": o desvelar da realidade da educação anarquista, a busca de seu sentido, apresentando-a em suas especificidades, suas falhas e suas qualidades, despertando o desejo e a cons

ciência da necessidade de uma nova educação, de um novo homem, de
uma nova sociedade...

P A R T E I

E M T O R N O D O A N A R Q U I S M O

Capítulo 1: NEGATIVIDADE E POSITIVIDADE NA BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO DO ANARQUISMO

O tema "Anarquismo" sempre provocou, na teoria política e na filosofia, profundas discussões e enormes confusões. A rigor, podemos tratar o tema em duas frentes principais: por um lado, podemos falar em Anarquismo enquanto teoria, corpo de idéias, enquanto interpretação filosófica do mundo e da sociedade e forma de atuação social no sentido de superar as contradições econômicas que fundam a exploração e a injustiça; por outro lado, podemos tratar sob o tema Anarquismo o movimento histórico levado a cabo nos meios operários, principalmente na segunda metade do século dezoito até os anos trinta do século vinte, visando à superação do capitalismo e à construção de uma nova sociedade, fundada nos princípios anarquistas. É bom ressaltar que essa divisão pode ser feita apenas analiticamente: em seu contexto geral, o Anarquismo só pode ser compreendido enquanto teoria sócio-política que se cristaliza em um movimento social, em uma prática histórica. Não faz sentido falarmos em teoria anarquista sem termos em mente a sua aplicação prática, como também não tem como estudarmos os movimentos sociais de cunho anarquista se não compreendermos as concepções filosóficas que os orientam. No entanto, para efeitos de pesquisa e de apresentação, essa dicotomia abstrata facilita o trabalho e a compreensão, e portanto exploraremos em primeiro lugar as especificidades do anarquismo enquanto teoria política e social, para depois podermos entender a atuação dos militantes anarquistas no contexto dos movimentos operários.

- A ANARQUIA: CONCEITO NEGATIVO

A palavra anarquia apresenta uma ambiguidade semântica decorrente de suas diversas interpretações históricas. Sem dúvida

vida alguma, a nível do senso comum por anarquia se entende desordem, bagunça, baderna. Etimologicamente, no entanto, o sentido da palavra mostra-se em outro nível: em sua raiz grega, a palavra de signa a ausência de um governo, de um governante. Vejamos a análise que faz o historiador canadense George WOODCOCK em sua introdução a uma coletânea de textos anarquistas:

"A origem da palavra anarquismo envolve uma dupla raiz grega: archon, que significa governante, e o prefixo an, que indica sem. Portanto, anarquia significa estar ou viver sem governo. Por consequência, anarquismo é a doutrina que prega que o Estado é a fonte da maior parte de nossos problemas sociais, e que existem formas alternativas viáveis de organização voluntária. E, por definição, o anarquista é o indivíduo que se propõe a criar uma sociedade sem Estado." (George WOODCOCK, "Os Grandes Escritos Anarquistas", p. 13)

Vemos que a palavra "anarquia", em si mesma, designa apenas a condição de ausência de governo, que pode ser interpretada positiva ou negativamente, de acordo com as ideologias e com as aspirações e interesses políticos em jogo. Do ponto de vista do Anarquismo como teoria sociológica e movimento social, a anarquia é interpretada positivamente, como condição única da liberdade e da organização solidária entre os homens. Para os partidários de uma sociedade fechada e hierarquizada, por outro lado, a anarquia é o advento da desordem, da violência, do terrorismo. A fonte desta interpretação está, quiçá, em Platão: em sua "República", ao criticar a democracia, sistema de governo implantado na Atenas de seu tempo, Platão aponta que este sistema de governo é "anárquico" e "multiforme". Em sua opinião, quando não há um governante que conduza o povo para a virtude da justiça, a massa perde-se em meio às manobras daqueles que sabem conduzir as assembléias de acordo com seus interesses próprios:

"Quando, sentados em filas apertadas nas assembleias, nos tribunais, nos teatros, nos acampamentos e em toda a parte onde há gente, criticam determinadas ações ou palavras e aprovam outras, em ambos os casos com grande tumulto de forma exagerada, gritando e aplaudindo ao mesmo tempo em que os rochedos e os sítios em volta fazem eco e redobram o fragor da crítica e do elogio. No meio de semelhantes cenas, não sentirá o mancebo, como sói dizer-se, faltar-lhe o ânimo? Que educação particular poderá resistir? Não será submergida por tantas críticas e elogios e arrastada ao sabor da corrente? Não se pronunciará o mancebo como a multidão acerca do belo e do feio? Não se associará à mesmas coisas que ela? Não se tornará semelhante a ela?" (PLATÃO, "A Republica", p. 204)

Para Platão, a anarquia já é sinônimo de desordem, de falta de um conceito geral de orientação, que organize a sociedade segundo os princípios da Justiça. Historicamente, os primeiros episódios em que a anarquia foi, de fato, admitida como sinônimo de desordem aconteceram durante a Revolução Francesa. Em um primeiro momento, os revolucionários de modo geral eram acusados de serem "anarquistas" pelos partidários da nobreza, interessados em manter um sistema político e uma situação social, e enxergando nos propagadores de uma nova organização, de uma nova forma de distribuição de riquezas, os profetas da desordem, da destruição de tudo e de todos. Com o desenvolvimento do processo revolucionário e a radicalização de alguns grupos, são estes grupos que passam a ser acusados pelos demais de "anarquistas".

"Mas o qualificativo anarquista adquiriu durante a Revolução Francesa, em especial, uma significação política e uma carga afetiva que conservou a partir de então. Para difamar a um adversário político durante os distúrbios advindos com o transcurso da Revolução Francesa, nada era tão eficaz como pontuá-lo, de

forma sumária, de anarquista. Robespierre soube muito bem que a reprovação "de destruição e de anarquia", dirigido contra aqueles que buscavam a igualdade e a justiça, somente visa a intimidar aos ignorantes e fazer com que surjam prejuízos injustos e, sem dúvida, considerou necessário explicar que o governo da Revolução nada tinha em comum com a desordem e a anarquia. Em particular, foram os extremistas, os partidários de Hébert, de Anacharcis Cloots, os "Iguais" de Babeuf, os membros da Comuna e também os jacobinos quem, de acordo com as mudanças ocorridas durante as lutas revolucionárias, receberam o epíteto infamante de anarquistas. Dessa forma o girondino Brissot, em uma bela peça de oratória, repetida nas múltiplas ocasiões em que se tratava de desprestigiar aos adversários políticos, acusa aos anarquistas de pretender o domínio da Convenção Nacional, para apoderar-se da república. "Nem constituição, nem governo, nem justiça - exclama -, estes são os traços da anarquia; este é o procedimento que tem adotado o partido que denuncia: um procedimento que me parece subversivo frente a qualquer governo republicano." (Henri ARVON, "El Anarquismo en el siglo XX" pp. 23-24)

Alguns anos depois, após a queda de Robespierre e dos jacobinos, o Diretório atacaria violentamente a eles, novamente utilizando-se para isso do epíteto de anarquista:

"Por anarquistas, o Diretório designa esses homens cobertos de crimes, manchados de sangue, engordados com a rapina, inimigos de leis que não fizeram e de todos os governos em que não governam; homens que pregam a liberdade e praticam a ditadura; que falam em fraternidade e matam seus irmãos...; tiranos, escravos, bajuladores servis do esperto senhor que os domina, capazes de, numa palavra, todos os excessos, todas as baixezas, todos os crimes." (Declaração do Diretório, apud George WOODCOCK, "Anarquismo - uma história das idéias e movimentos libertários, vol. I, p.9)

Essa interpretação da anarquia como desordem, surgiu durante a Revolução Francesa disseminou-se entre a intelectualidade e as massas, tornando-se senso comum. Quase um século mais tarde, com o florescimento do Anarquismo como movimento social, essa concepção foi largamente utilizada, seja pelos representantes das classes dominantes, na tentativa de criar nas massas uma falsa concepção do movimento social que lutava pelo fim de sua exploração, seja por outras facções do próprio movimento operário, interessadas em obter hegemonia na condução do movimento. Tempos depois, com a célebre discussão no seio da Associação Internacional dos Trabalhadores - que iremos analisar mais adiante - entre os partidários de Bakunin e Marx e seus seguidores, os marxistas voltam a acusar os anarquistas como partidários da desordem e da desorganização, a denunciá-los como "pequeno-burgueses" defensores de meras reformas sociais e não de uma revolução como necessidade histórica. Logo após o triunfo da Revolução Russa, Lênin retoma estas considerações marxistas para analisar a participação dos anarquistas na construção de uma sociedade comunista, identificando o anarquismo e aquilo que ele chama de "esquerdismo" com infantilização do comunismo, como uma interpretação precipitada e superficial dos problemas sociais, que não consegue perceber a necessidade de compreensão dos processos e históricos e a necessidade de organização das massas para a condução do processo revolucionário:

"O anarquismo foi, muitas vezes, uma espécie de expiação dos pecados oportunistas do movimento operário. Essas duas anomalias completavam-se reciprocamente. Se o anarquismo exerceu na Rússia uma influência relativamente insignificante nas duas revoluções (1905 e 1917) e durante sua preparação, não obstante a população pequeno-burguesa ser aqui mais numerosa que nos países europeus, isso se deve, em parte, sem dúvida, ao bolchevismo, que sempre lutou impiedosamente e inconciliavelmente contra o oportu

nismo. Digo 'em parte' porque o que mais contribuiu para debilitar o anarquismo foi a possibilidade que teve no passado (década de 70 no século XIX) de alcançar um desenvolvimento extraordinário e re levar profundamente seu caráter falso e sua incapacidade de servir como teoria dirigente da classe revolucionária." (LENIN, "Esquerdismo, Doença Infantil do Comunismo", pp.25-26)

Outra forma de reação ao anarquismo que procurou de turpar-lhe o significado foi um ensaio escrito pelo sociólogo e criminalista italiano Cesare Lombroso (1835 - 1909) que procura construir uma tipologia do anarquista enquanto criminoso e terro rista. A tese de Lombroso consiste em afirmar que o Anarquismo é resultado da deformação de caracteres, sendo uma ação essencialmente imoral e criminosa. Com isso ele pretende - obviamente - enquan to advogado e criminalista referendar e justificar a condenação destes "criminosos" que atentam contra a estrutura da sociedade e da propriedade privada. No capítulo IX de seu opúsculo, intitulado "Profilaxia", ele discorre sobre como evitar as ações anarquistas e como puni-las:

"Diz-se que para curar a praga da anarquia não há outros meios a não ser o fogo e a morte.

"Penso ser justo e razoável que se tomem medidas e nêrgicas contra os anarquistas, desde que não sejam exageradas co mo aquelas tomadas atualmente na França e na Itália(1), efeito de reações momentâneas, impulsivas como as causas que as produziram, e capazes por sua vez de conduzir a novas violências.

(1) Lombroso refere-se aos julgamentos públicos de vários terroris tas que se proclamavam anarquistas, e às penas máximas que comu mente lhes eram imputadas. Convém que se diga algumas palavras so bre estes atentados terroristas. Como mostram George WOODCOCK e Max NETTLAU, a década de oitenta do século dezenove foi marcada na Europa por uma série de atentados e explosões, normalmente dirigi dos contra chefes de Estado e representantes da alta burguesia. Em 1883 um jornalista anarquista chamado Cyvoct foi condenado a trabalhos forçados na Ilha do Diabo, e vários outros anarquistas, co mo por exemplo Louise Michel e Émile Pouget, foram julgados por

"Não sou, certamente, inimigo da pena de morte; mas só a aceito quando se trata de criminosos nascidos para o mal, cuja vida seria um perigo para a de muitos homens honrados; por esta razão, eu não teria dúvida de ter condenado e imposto esta pena a Pini e Ravachol(2); mas se há algum grande crime ao qual não se deve aplicar nem a pena capital, nem ao menos as demais penas graves, e muito menos as infamantes, me parece que é o dos anarquistas.

"Em primeiro lugar, porque a maioria deles não são mais que uns loucos, e para os loucos existe o manicômio, e não a fôrca ou os presídios; lém disso, porque mesmo quando são criminosos, seu altruísmo os faz dignos de alguma consideração, podendo ser, uma vez encaminhados por novos atalhos (e a natureza, por exemplo, histórica de Vaillant e Henry, poderia dar grandes esperanças), utilíssimos à sociedade para a qual eram antes um perigo" (Cesare LOMBROSO/Ricardo MELLA, "Los Anarquistas", p.63).

Nota-se, pelo trecho acima citado, que o objetivo de Lombroso não é exterminar com os militantes anarquistas, pois do alto de sua sabedoria sociológica ele percebe perfeitamente que o uso do "fogo" e da violência só incitariam cada vez mais ao movimento social que procuravam refrear: antes de tudo, cabe à sociedade que "recupere" estes indivíduos, fazendo com que eles voltem a ser úteis a ela. Seu objetivo claro neste texto não é o de punir ou pedir a punição dos anarquistas, mas sim de difamá-los: ele constantemente os chama de loucos, dando a entender que as ações polí-

atos nem sempre esclarecidos: a condenação era sempre a pena máxi- prevista para os casos. O primeiro anarquista a ser condenado à morte foi Ravachol, um jovem militante que adotou como pseudônimo o sobrenome de sua mãe, e que já havia sido julgado por dezenas de mortes e atentados a bomba. Em um julgamento tumultuado, Ravachol reafirmou todas as suas convicções, e afirmou que havia sacrificado sua vida por uma causa, não se importando com a morte; ao subir à guilhotina, bradava: "Vive l'Anarchie!". Também a Itália foi palco de inúmeros atentados e atos terroristas, reivindicados por anarquistas. No final da década de setenta do século dezenove, os

ticas por eles praticadas são ações vãs, irracionais, apaixonadas, que não levam a nenhuma transformação social ou diminuição da miséria, mas apenas ao frio assassinio de alguns "homens de bem". Outra questão clara em Lombroso é sua tentativa de mostrar que a teoria política anarquista é retrógrada, ingênua e impossível. Essa interpretação abre seu ensaio:

"Nestes tempos, em que tudo tende a complicar cada vez mais a máquina governamental, não pode ser considerada uma teoria como a anarquista, que representa a volta ao homem pré-histórico, antes que surgisse o pater-familias, senão como um enorme retrocesso." (Idem, p.15)

Tomaríamos muito tempo se fôssemos discutir a fundo as implicações das afirmações de Lombroso, e não é esse o nosso objetivo aqui. Além do mais, essa discussão com o ensaio de Lombroso já foi realizada de forma bastante radical e convincente por Ricardo MELLA, tido como o intelectual e ativista mais importante do movimento libertário espanhol, em "Lombroso y los Anarquistas"(3). Vimos até aqui os principais tópicos de interpretações negativas da anarquia, utilizados para que fosse criada toda uma concepção de massa que entendesse a anarquia com desordem; passaremos agora a examinar as interpretações positivas da anarquia, as concepções surgidas e trabalhadas em meio ao Anarquismo.

- A ANARQUIA: CONCEITO POSITIVO - ANTECEDENTES HISTÓRICOS

A primeira pessoa a utilizar-se publicamente da pa

anarquistas de mais renome no país estavam na prisão, sob suspeita de participação em atentados. Na década de noventa, porém, diversos terroristas italianos se espalharam pela Europa, assassinando vários líderes, como o presidente francês Sadi Carnot, primeiro - ministro espanhol Antonio Canovas, a Imperatriz Elisabeth, da Áustria, além do Rei Umberto, da Itália, em 1900. Por um bom tempo os terroristas foram condenados à morte; quando a pena de morte foi suprimida na Itália, a pena máxima continuou sendo aplicada, como prisão perpétua e o desterro. É a essas penas que Lombroso se refere. Essa modalidade do Anarquismo, sempre praticada por agen

lavra anarquia para designar um projeto político de transformação da sociedade e uma concepção filosófica de mundo baseado na afirmação da liberdade e na negação da dominação, foi Pierre-Joseph Proudhon. Em seu livro "O Que é a Propriedade?", publicado em 1840, ele escreve:

"Que forma de governo vamos preferir? - Eh! podeis perguntá-lo, respondê, sem dúvida, algum dos meus leitores mais novos; sois republicano. - Republicano, sim: mas esta palavra nada precisa. Res pública, é a coisa pública; ora, quem quer que queira a coisa pública, sob qualquer forma de governo que seja, pode dizer-se republicano. Os reis também são republicanos. - Pois bem! sois democrata? - Não. - Quê! sereis monárquico? - Não. - Constitucionalista? - Deus me livre. - Sois então aristocrata? - Absolutamente nada. - Quereis um governo misto? - Ainda menos. - Então que sois? - Sou anarquista.

"Estou a ouvir-vos: estais a brincar; dizeis isso dirigido ao governo. - De maneira nenhuma: acabais de ouvir a minha profissão de fé séria e maduramente refletida; se bem que muito amigo da ordem, sou, em toda a acepção do termo, anarquista." (Pierre-Joseph PROUDHON, "O que é a Propriedade?", pp. 234-235)

E mais adiante:

"Anarquia, ausência de mestre, de soberano, tal é a forma de governo de que todos os dias nos aproximamos e que o hábito inveterado de tomar o homem por regra e a sua vontade por lei nos faz olhar como o cúmulo da desordem e a expressão do caos. Con

tes individuais não vinculados a grupos e a movimentos, foi no entanto sempre repudiada pelos grandes expoentes do movimento libertário. O caso de Ravachol é exemplar:

"Em Le Révolté, KROPOTKIN repudiou a Ravachol, dizendo que não era um revolucionário 'verdadeiramente autêntico', se não 'a variedade da ópera bufa'. Estas ações, escreveu 'não são o trabalho de preparação constante, diário, imenso, ainda que pouco espetacular, que a revolução requer. Para ele fazem falta homens de outro tipo. Abandonemos aos Ravachols ao fin de siècle burguês de que são um produto'. Também Malatesta, no periódico literá

ta-se que tendo um burguês de Paris do século XVII ouvido dizer que em Veneza não havia rei, esse bom homem não podia crer e julgou morrer a rir com a primeira notícia de uma coisa tão ridícula. Tal é nosso preconceito: tantos quantos somos queremos um chefe ou chefes; e observo neste momento uma brochura cujo autor, zeloso comunista, sonha com a ditadura, tal qual outro Marat. Entre nós os mais avançados são os que querem o maior número possível de soberanos, a realeza da guarda nacional é o objeto dos seus mais ardentes votos, se bem que algum dia dirá, sem dúvida, invejoso da milícia: toda a gente é rei; mas quando esse alguém tiver falado eu lhe direi: Ninguém é rei; somos associados, quer queiramos quer não. Toda a questão da política interior deve ser esgotada segundo os dados da estatística departamental; toda a questão da política exterior é um assunto de estatística internacional. A ciência do governo pertence, de direito, a uma das seções da Academia de Ciências, cujo secretário perpétuo se torna necessariamente primeiro ministro; e visto que qualquer cidadão pode dirigir uma dissertação à Academia, qualquer cidadão é legislador; mas, como não vale a opinião de ninguém enquanto não for demonstrada, ninguém pode por a sua vontade no lugar da razão, ninguém é rei." (idem, p. 239)

Se Proudhon é, claramente, o primeiro a chamar para si o epíteto de anarquista e a trabalhar sociologicamente e filosoficamente uma interpretação positiva deste conceito, sendo o primeiro sistematizador de uma filosofia política de orientação anarquista e o indicador daquilo que ficou conhecido entre os historia

rio anarquista L'en Dehors, rechaçou o gesto de Ravachol." (Barbara W. TUCHMAN, "El Anarquismo en Francia", apud Irwing HOROWITZ, "Los Anarquistas", vol. II, p.100)

(2) A figura de Ravachol já foi explicada na nota anterior. O outro citado por Lombroso como merecedor da pena de morte trata-se de Vittorio Pini, que praticou vários atentados e manteve no tribunal uma posição bastante irreverente e agressiva contra a sociedade burguesa, chamando muito a atenção da imprensa. Para uma análise mais aprofundada da relação dos atentados terroristas no século dezenove com o movimento libertário, ver: George WOODCOCK, "Anar-

dores como o "movimento anarquista histórico", também não deixa de ser verdade que uma série de conceitos e concepções diretamente ligados a uma interpretação anarquista do mundo e da sociedade já haviam aparecido antes dele, e ele próprio se utiliza largamente destas concepções na sistematização de sua teoria social e na orientação de sua prática política. De modo geral, os historiadores do Anarquismo tendem a procurar-lhe as raízes na mais remota antiguidade, entre filósofos gregos pré-socráticos e mesmo entre o sábio chinês Lao-Tsé e seus seguidores. Vejamos em primeiro lugar, a análise de Max NETTLAU:

"Os pensadores integralmente anarquistas dos tempos antigos, se existiram, são desconhecidos, mas é característico que todas as mitologias conservaram a memória de rebeliões, e inclusive de lutas nunca terminadas, de uma raça de rebeldes contra os deuses mais poderosos. São os Titãs que assaltam o Olimpo. Prometeu desafiando Zeus, as forças sombrias que na mitologia nórdica provocam o 'crepúsculo dos deuses', é o diabo que na mitologia cristã não cede nunca e luta a toda hora e em cada indivíduo contra o bom Deus, esse Lúcifer rebelde que Bakunin respeitava tanto, e muitos outros. Se os sacerdotes, que manipulavam estes relatos tendenciosos de acordo com o interesse conservador, não eliminaram estes atentados perigosos à onipotência de seus deuses, foi porque as tradições que tinham por base deviam estar tão arraigadas na alma popular que não se atreveram a isso, e contentaram-se apenas com desnaturalizar os fatos, insultando aos rebeldes, ou então ima

quismo", vol. II, em especial os capítulos 2 e 4 ; Max NETTLAU, "La Anarquía A Traves de Los Tiempos", principalmente o capítulo 11, e Irwing L. HOROWITZ, "Los Anarquistas", Vol. II, com ênfase no capítulo 4 da Primeira Seção, "A Dimensão Histórica".

(3) O militante anarquista Ricardo MELLA, ao ler a obra de Lombroso, escreveu um longo opúsculo onde destrói uma a uma as considerações de Lombroso, mostrando seus equívocos com relação aos anarquistas e a teoria sociológica do criminalismo, baseada em sofismas. Existe uma edição espanhola - da Ediciones Júcar - que traz a obra de Lombroso "Los Anarquistas", e o opúsculo "Lombroso

ginaram mais tarde interpretações fantásticas para intimidar aos crentes, como sobretudo a mitologia cristã com seu pecado original, a queda do homem, sua redenção e o juízo final, essa consagração e apologia da escravidão humana, das prerrogativas dos sacerdotes como mediadores, e essa postergação das reivindicações da justiça para o último termo imaginável, para o fim do mundo. Por conseguinte, se não houvesse sempre existido rebeldes atrevidos e cétricos inteligentes, os sacerdotes não teriam tido tanto trabalho.

"A luta pela vida e a ajuda mútua estavam quiçá inseparavelmente entrelaçadas nestes tempos antigos. Que é a ajuda mútua, senão a luta pela vida coletiva, protegendo-se assim uma coletividade contra um perigo que oprimia os indivíduos isolados? Que é a luta pela vida, senão um indivíduo que reúna mais forças ou capacidades triunfando sobre outro que as tenha em menor quantidade? O progresso se fez por independências e individualizações fundadas em um meio de sociabilidade relativamente seguro e elevado. Os grandes despotismos orientais não permitiram verdadeiros progressos intelectuais, mas se o ambiente do mundo grego, composto de autonomias locais, e se a primeira floração do mundo livre que conhecemos foi a filosofia grega, que pôde, no curso dos séculos, ter conhecimento do que se pensava na China e na Índia, mas que antes de tudo produziu uma obra independente, que já aos romanos, a quem interessava tanto instruir-se nas fontes gregas da civilização, não puderam compreendê-las e continuá-las, e menos ainda o mundo inculto do milênio da Idade Média." (Max NETTLAU, "La Anarquía A Traves De Los Tiempos", pp. 14-15)

Nettlau prossegue em sua análise, mostrando que a situação social e política da Grécia proporcionou um "caldo de cultura" perfeito para o florescimento das mais variadas perspectivas

y los Anarquistas", a resposta de Mella, além de uma boa introdução do professor Carlos DIAZ.

políticas, desde a democracia dos aristocratas e o Estado centralizado da "Politéia" de Platão, até as idéias anárquicas que criticavam a perspectiva platônica do Estado, como por exemplo as do filósofo Zenão de Cíntium (342-270 a.C.), pertencente à escola estóica, que era contrário a toda e qualquer determinação externa, acreditando apenas no impulso moral de cada indivíduo como regulador de todas as ações dos indivíduos e da comunidade, uma idéia muito cara ao Anarquismo moderno. Partindo deste princípio, não seria difícil encontrar em diversos filósofos gregos idéias depois trabalhadas na teoria anarquista; do mesmo modo, também entre os sábios religiosos orientais - como Lao-Tsé, já citado - é possível encontrar diversas afirmações acerca da independência dos indivíduos e da necessidade de cada um encontrar seu próprio caminho, sem ditames de uma religião instituída, que poderiam ser perfeitamente tomadas como idéias precursoras do Anarquismo do século dezenove.

Também durante a Idade Média é possível que encontremos características que mais tarde seriam assumidas e trabalhadas no seio da teoria anarquista. Com relação a esse período, Woodcock é mais profícuo que Nettlau:

"Assim como a dissolução da sociedade medieval assumiu formas eclesiásticas, sociais e políticas que são difíceis de separar, os movimentos da revolta também conservaram até o fim do século XVII um aspecto tríplice. Durante este período, as críticas mais severas não eram feitas por humanistas mas por dissidentes religiosos fundamentalistas, que atacavam ao mesmo tempo a Igreja e os modernos sistemas baseados na autoridade e na propriedade privada, com base numa interpretação literal da Bíblia. Implícitas nas suas reivindicações estava o desejo por uma volta à justiça natural do Paraíso." (George WOODCOCK, "Anarquismo - Uma História das Idéias e Movimentos Libertários", vol. I, p.34)

De acordo com Woodcock, as diversas revoltas ocorridas

durante a Idade Média não podem ser propriamente vistas como revolucionárias, pois apesar de desejarem acima de tudo a extinção da servidão, suas propostas não iam além de reformas que minimizavam a dominação, mas não a extinguiram: fato que vem comprovar essa observação é a confiança que as massas continuavam tendo em seus soberanos, mesmo após este ter esmagado violentamente suas revoltas e seus líderes. No entanto, entre alguns líderes, normalmente dissidentes religiosos, como já foi colocado, a crítica ao sistema de servidão foi bastante violenta. Um exemplo bastante significativo é citado por Woodcock: um fragmento de um discurso de John BALL, que antevê as críticas que seriam levantadas pelos anarquistas no século dezenove:

"As coisas não podem ir bem na Inglaterra, nem ja mais irão até que todos os bens sejam comuns a todos, até que não existam nem servos nem senhores e sejamos todos iguais. Pois que razão têm aqueles a quem chamamos senhores, para aproveitar-se de nós? O que fizeram para merecê-lo? Por que nos mantêm em servidão? Se descendemos todos do mesmo pai e da mesma mãe, Adão e Eva, como podem afirmar e provar que são mais senhores do que nós? Exceto talvez porque nos fazem trabalhar para que eles gastem!" (John BALL, apud George WOODCOCK, idem p. 35)

Outros movimentos de reivindicação social importantes foram aqueles liderados por Thomas Munzer entre os camponeses alemães que, embora questionassem veementemente a autoridade não discorriam concretamente sobre como organizar-se para viver sem ela. Por obra dos camponeses alemães foram construídas diversas comunidades, como a comuna anabatista de Múnster, ou a própria comunidade que Munzer instalou em Mülhausen que, embora fossem extremamente rígidas - e não libertárias, portanto - já eram um primeiro ensaio no sentido de criticar a sociedade e procurar construir uma nova forma de vida calcada em outros princípios. Várias

outras manifestações poderiam ser analisadas, como as tendências individualistas adotadas pelos Quakers, mas nos tomaria muito tempo.

Já no período de transição da Idade Média para a consolidação do poder político burguês, encontramos na Inglaterra dois movimentos importantes: o do grupo dos Levelers ("Niveladores") e o dos Diggers ("Cavadores"), este último comandado por Gerard WINSTANLEY.

"Pois o próprio individualismo mergulhou a classe média numa luta política e militar, criando uma oligarquia de classes mascarada por pronunciamentos democráticos, teve como resultado o aparecimento de movimentos radicais entre as classes mais baixas. O maior deles foi o dos Niveladores, ancestrais dos Chartistas e defensores do sufrágio universal. Embora alguns deles - como Walwyn - sugerissem a adoção de propriedade comunitária, seu objetivo principal não era a conquista da igualdade econômica, mas da igualdade política. Reivindicavam também uma constituição democrática que acabasse com os privilégios que os oficiais de mais alta patente da Admirável Armada concediam a si próprios. Numa curiosa antecipação às agressões que surgiram durante a Revolução Francesa, um panfletário cromwelliano estigmatizou os Niveladores, Chamando-os de 'anarquistas suíços'. Mas os legítimos representantes da ala anarquista do movimento revolucionário inglês do século XVII não eram os niveladores, mas um grupo efêmero, cuja estranha forma de protesto social valeu-lhe o nome de 'Cavadores'.

(...)

"Os Cavadores criaram sua teoria em 1644 e passaram à ação em 1649. No primeiro panfleto de Winstanley "A Verdade Erguendo-se por Entre a Nuvens", estabeleceu-se a base filosófica do movimento, dando-lhe um cunho racionalista. Na visão de Winstanley, Deus não era outro senão 'aquele espírito ininteligível, a razão'.

'E onde habita a Razão?' - pergunta ele. Ela está em todas as criaturas, de acordo com sua natureza e essência, mas especialmente no homem. Por esse motivo, o homem é chamado de ser racional... 'Este - continua ele, numa interessante antecipação de Tolstoi - é o Reinado de Deus no Homem.'" (George WOODCOCK, "Anarquismo", vol. I, pp. 37-38)

Em suas diversas obras, como "A Nova Lei da Justiça" ou "A Lei da Liberdade numa Plataforma ou A Restauração da Verdadeira Magistratura", Gerard WINSTANLEY já trabalhava muitas questões que seriam depois retomadas pelos anarquistas clássicos do século dezenove, como a crítica à autoridade e ao Estado, a defesa incondicional da liberdade e da autodeterminação, e a visão de uma nova sociedade, estruturada de acordo com a liberdade e a autonomia individual, chegando em alguns panfletos a incitar os camponeses a invadir terras públicas nos mais diversos locais, e instalando-se com os ativistas Diggers em St. George Hill, iniciando uma comunidade agrícola modelo. Sofreram violentas pressões militares, e acabaram por deixar o local onze meses depois, sendo que o movimento dos Diggers estaria completamente dissolvido em meados de um ano.

Com as Revoluções Burguesas e a nova estruturação política da Europa, surgem as condições históricas para que o Anarquismo possa surgir como movimento social. Ainda em princípio não tendo a forma definitiva que assumiria com os clássicos do século seguinte, no século dezoito já apareciam formas embrionárias de Anarquismo, definidas por Jean-Christian PETITFILS como "utopias anárquicas":

"Se, como pensava Morelly, a lei havia oprimido o homem, fazendo-o perder seu estado primitivo de inocência pura, havia certa contradição em querer construir a felicidade futura da humanidade através de uma profusão de novas leis econômicas, políticas ou contra o luxo. Ao contrário, não seria necessário supri-

mir radicalmente todas as regras normativas, todo o sistema jurídico e mesmo todo o poder, para restabelecer o ser humano na integridade de sua verdadeira natureza? Foi essa a orientação seguida por dois utopistas, o beneditino Dom Deschamps e o pastor Willian Godwin." (Jean-Christian PETITFILS, "Os Socialismos Utópicos", p.41)

Essas mesmas reflexões primeiras sobre a anarquia, de forma ainda não muito clara, eram bastante difundidas entre os filósofos iluministas, e Max NETTLAU chega a citar vários deles como precursores do ideário e dos movimentos que desabrochariam cem anos depois: Montesquieu, Diderot, von Humboldt, Fichte, D'Holbach, além de Sylvain Maréchal, Restif de la Bretonne, Robert Wallace, além dos utópicos Dom Dechamps, William Harris, e o próprio Godwin, complementados por nomes como Rebelais e La Boetie (vide "La Anarquia A Traves De Los Tiempos", capítulos I e II). Seguindo a mesma linha, o sociólogo Irving Louis HOROWITZ fala de uma primeira forma pré-consciente de Anarquismo, que ele chama de anarquismo utilitário:

"A primeira forma cosciente do anarquismo representava um composto de nostalgia e utopia, consequência bastante natural de uma doutrina desenvolvida por um setor ilustrado da aristocracia e empregada mais tarde pelos sansculottes. A anarquia utilitária seguiu sendo sempre uma expressão dos ricos sem classe em favor da sociedade subprivilegiada. Os pobres não haviam todavia aprendido a falar por eles mesmos. Nos escritos de Helvetius, Diderot e Godwin aparece sempre a estranheza perante a distinção cada vez maior entre o rico e o pobre, entre o benefício e a responsabilidade sociais. O anarquismo utilitário de um Saint-Simon não era tanto uma forma de consciência racional, quanto uma forma de embaraço que buscava o alívio da culpa. A solução tinha que ser a ração; a fabricação de criaturas razoáveis por baixo e a apelação às autoridades racionais por cima. O eu e a sociedade, o privado e o

público, o governante e o governado teriam que unir-se todos sob o estandarte da razão, em cujo caminho se alçava como um obstáculo o execrável Estado.

"Tal como convinha a homens de sensibilidade e bom senso, o meio principal para eliminar, primeiro as iniquidades do Estado e logo depois o Estado mesmo, haveria de ser, não a ação direta das massas, senão a nomeação de governantes racionais. A equação era relativamente simples: educação + legislação = sociedade justa . A tendência atual é descartar sem maiores trâmites estas expressões precoces do sentimento anarquista, e a experiência moderna oferece claramente sólidas razões para que assim seja. Não obstante , deve-se relembrar que o anarquismo utilitário fez muito para construir a visão moderna da natureza humana como algo plástico e progressivo. Compreendeu, com efeito, que se pode conseguir que os homens sejam mais felizes mediante uma ordem social mais razoável, e que dada uma distribuição mais equitativa do poder e da riqueza, os homens seriam mais disciplinados, e não menos." (Irving L. HOROWITZ, "Los Anarquistas", vol. I pp. 32-33)

Vemos assim que embora seja possível que percebamos uma série de características nos mais variados períodos históricos e nas mais variadas situações sociais, desde a Antiguidade Clássica até o século dezoito, que podem ser tomadas por proposições anarquistas, ou melhor, que suscitariam questões que seriam depois trabalhadas segundo perspectivas anarquistas, realmente só podemos falar em Anarquismo como um corpo de idéias, como uma teoria coerente e conscientemente organizada a partir das atividades e da obra de Proudhon. E embora seja até possível que construamos uma longa cadeia histórica formada por filósofos e princípios que culminariam com a teoria anarquista, parece-nos que o mais correto com relação a isso seria adotar a posição trabalhada por um dos clássicos da teoria anarquista, Piotr KROPOTKIN, para quem o Anarq

quismo originou-se do povo, de sua organização espontânea para a construção da sociedade e da liberdade, e os grandes teóricos que lhe deram o estofamento filosófico nada mais faziam do que sistematizar e racionalizar o que já estava implícito na ação autodeterminante das massas que lutavam por sua libertação.

"Como o socialismo, e em geral todos os movimentos de caráter social, o anarquismo originou-se do povo e só conservará a vitalidade a força criadora que lhe são inerentes enquanto se mantiver com sua peculiaridade de movimento social." (Piotr KROPOTKIN, "Humanismo Libertário e a Ciência Moderna", p.11)

"O anarquismo originou-se da atividade criadora e construtiva das massas, que, em épocas remotas, souberam elaborar todas as instituições sociais da Humanidade, e não só nisso assentam, mas nas revoltas individuais e coletivas contra os representantes da força extrínseca a essas instituições, nas quais, quando lhes bolem, é tão somente para as utilizar em seu único proveito." (idem, p.16)

- O ANARQUISMO COMO "PRINCÍPIO GERADOR"

Feitas estas considerações históricas, estamos agora prontos para analisar a teoria anarquista e esclarecer seus pontos-chave e sua situação no contexto do movimento socialista em geral.

O princípio básico do Anarquismo é a liberdade - e daí advém o fato de ser também denominado Socialismo Libertário ou Libertarismo - a idéia de que a faceta fundamental do homem é a liberdade, que deve ser construída socialmente (como veremos em detalhes logo mais). A primeira constatação do Socialismo Libertário, porém, é que historicamente o homem nunca foi livre, mas é na verdade oprimido por uma estrutura social que deveria libertá-lo, e não torná-lo escravo. A teoria anarquista passa então a fazer a ge

nealogia da dominação, procurando as bases da opressão, e encontra na máquina política e no Estado a personificação máxima do algoz que mantém o homem em seu histórico cativeiro. É o Estado que transforma a sociedade em uma teia por onde se dissemina o poder, envolvendo a todos em um sistema de desigualdade e injustiças. Deste modo, qualquer ação de transformação social deve visar, antes de tudo, a destruição da máquina estatal; qualquer processo revolucionário que se comprometa com a tomada do Estado e sua gestão, do ponto de vista libertário estaria na verdade garantindo a manutenção do sistema de dominação, apenas mudando-lhe algumas características não essenciais, como a classe que exerce o poder e as que a ele estão submetidas. Uma revolução que não dissolvesse o Estado não criaria as condições básicas para a conquista da liberdade, e não poderia portanto construir uma sociedade justa. Desta premissa básica, advém toda a teoria anarquista: sua concepção de homem, de mundo e da sociedade, a identificação dos problemas econômicos e as formas de resolvê-los, seu método de luta e a planificação de uma nova sociedade, estruturada sobre os princípios da liberdade e da solidariedade. Vejamos o que fala Errico MALATESTA acerca do surgimento e constituição do movimento anarquista:

"O anarquismo nasceu da revolta moral contra as injustiças sociais. Sentindo-se sufocados pelo meio social onde eram obrigados a viver e sentindo os sofrimentos dos outros como se fossem seus, certos homens convenceram-se de que uma grande parte do sofrimento dos homens não é consequência inevitável de inexoráveis leis naturais ou sobrenaturais, mas que provinha, ao contrário, de fatos sociais que dependem da vontade humana e podem ser eliminados pela ação do homem. A partir deste momento abria-se o caminho que levava à anarquia.

"Restava pesquisar as causas específicas do mal social e os meios capazes de destruí-las. E quando alguns acredita-

ram que a causa fundamental do mal era a luta entre os homens, conseqüentemente, com a dominação dos vencedores e a opressão e a exploração dos vencidos; quando viram que a dominação de uns e a submissão de outros haviam, no correr das vicissitudes da história, gerado a propriedade capitalista e o Estado; e quando decidiram derrubar o Estado e a propriedade - então nasceu o anarquismo. (Pensiero e Voluntá, 16 de maio de 1985)" (Errico MALATESTA, "Textos Escolhidos" p. 24)

"Dado que todos os males (atuais da sociedade) provêm da luta dos homens entre si, da procura do bem-estar que cada um empreende para si contra os outros, queremos remediar esta situação substituindo o ódio pelo amor, a concorrência pela solidariedade, a procura exclusiva de um bem-estar egoísta pela cooperação fraternal e pelo bem-estar de todos, a opressão e toda medida imposta pela liberdade, a mentira religiosa e pseudo-científica pela verdade.

"Donde:

"1. Abolição da propriedade privada da terra, das matérias primas e dos instrumentos de trabalho, de modo que ninguém possa viver de exploração do trabalho dos outros e que todos, vendo garantidos os meios de produção e de existência, sejam realmente independentes e possam associar-se livremente aos outros no interesse comum de todos conforme suas próprias afinidades.

"2. Abolição do governo e de todo poder que faz as leis e as impõe aos outros; donde: abolição das monarquias, das repúblicas, dos parlamentos, dos exércitos, das polícias, das magistraturas e de qualquer instituição dotada de poderes coercitivos.

"3. Organização da vida social sobre a base de associações livres e de federações de produtores e de consumidores, criadas e modificadas conforme a vontade de seus membros, guiadas pela ciência e a experiência e livres de qualquer obrigação que

não provenha das necessidades naturais às quais cada um se submete, voluntariamente, convencido de seu caráter inelutável.

"4. Garantia dos meios de existência, de desenvolvimento e de bem-estar às crianças e a todos aqueles que não estejam em condições de prover suas próprias necessidades.

"5. Guerra às religiões e a todas as mentiras, inclusive as que se escondem sob a capa da ciência. Instrução científica para todos até o mais alto nível.

"6. Guerra à rivalidades e aos preconceitos patrióticos. Abolição das fronteiras, fraternidade de todos os povos.

"7. Reconstrução da família para que ela seja uma decorrência do amor, livre de qualquer laço legal, de qualquer forma de opressão econômica ou física, de qualquer preconceito religioso.

"Eis nosso ideal. (Il Programa Anarchico, Bolonha, 1920)" (idem, pp.31-32)

Através deste trecho do "Programa Anarquista" redigido por MALATESTA ainda no início do anos vinte, podemos notar os tópicos fundamentais que constituíram e animaram o Anarquismo, enquanto visão social de mundo e enquanto movimento de transformação social. Complementando a visão oferecida por MALATESTA, poderíamos resumir em seis pontos os princípios básicos do Anarquismo: três deles definem seus princípios teóricos; os demais, suas atitudes práticas.

A. quanto à teoria:

1. autonomia individual: para o Anarquismo, a liberdade é fundamental, e uma sociedade que não seja a realização da liberdade plena dos indivíduos não pode ser admitida; o socialismo libertário vê no indivíduo a célula fundamental de qualquer grupo ou associação, e que não pode ser preterido em nome do grupo. A relação indivíduo/sociedade, no Anarquismo, é essencialmente dialéti

ca: o indivíduo, enquanto pessoa humana, só existe se pertencente a um grupo social - a idéia de um homem isolado da sociedade é impossível, metafísica -; a sociedade, por sua vez, só existe enquanto agrupamento de indivíduos que, ao constituí-la não perdem sua condição de indivíduos autônomos, mas a constroem. A própria idéia de indivíduo só é possível enquanto constituinte de uma sociedade. Deste modo, não podemos fazer a apologia de um grupo ou de uma classe, esquecendo-nos de que este grupo ou classe é, antes de tudo, a reunião dos indivíduos, e que a ação de uma classe social só pode ser resultado da ação dos indivíduos que a compõem. A ação anarquista é essencialmente social, mas baseada em cada um dos indivíduos que compõem a sociedade, e voltada para cada um deles. O movimento anarquista deve, pois, coordenar a ação dos indivíduos enquanto grupo visando a revolução social, e a criação de uma nova sociedade que seja a garantia da realização da liberdade dos indivíduos que a compõem.

2. autogestão social: em decorrência do princípio de liberdade individual, o Anarquismo é contrário a todo e qualquer poder institucionalizado, contra qualquer autoridade e hierarquização e qualquer forma de associação assim constituída. Assim PROUDHON define a ação do governo sobre a autonomia individual:

"Ser governado é ser guardado à vista, inspecionado, espionado, dirigido, legisferado, regulamentado, depositado, doutrinado, instruído, controlado, avaliado, apreciado, censurado, comandado por outros que não têm nem título, nem a ciência, nem a virtude.

"Ser governado é ser, em cada operação, em cada transação, em cada movimento, notado, registrado, arrolado, tarifado, timbrado, medido, taxado, patenteado, licenciado, autorizado, apostilado, admoestado, estorvado, emendado, endireitado, corrigido. É sob o pretexto de utilidade pública, e em nome do interesse geral, ser pedido emprestado, adestrado, espoliado, ex-

plorado, monopolizado, concussionado, pressionado, mistificado, roubado; depois, à menor resistência, à primeira palavra de queixa, reprimido, corrigido, vilipendiado, vexado, perseguido, injuriado, espancado, desarmado, estrangulado, aprisionado, fuzilado, metralhado, julgado, condenado, deportado, sacrificado, traído, vendido e para não faltar nada, ridicularizado, zombado, ultrajado, desonrado. eis o governo, eis sua justiça, eis sua moral!" (Pierre-Joseph PROUDHON, "Textos Escolhidos", p. 79)

Para os anarquistas, a gestão da sociedade deve ser direta, fruto dela própria, o que ficou conhecido como autogestão. Os operários devem gerir sua fábrica, os moradores devem gerir seu bairro, os cidadãos sua cidade, assim por diante. Radicalmente contrários à democracia representativa, onde são eleitos determinado número de representantes para agir em nome da população, os libertários propõem uma democracia participativa, onde cada pessoa participe ativamente dos destinos políticos de sua comunidade. Diversas idéias foram desenvolvidas no sentido de possibilitar um sistema político desta natureza. A principal delas foi o federalismo, segundo o qual cada grupo social deve ter um conselho de direção com a participação direta de seus membros; os diversos grupos afins reunir-se-iam em uma federação, que se reuniria a outra federação e assim por diante, até que se cobrisse toda uma região, um país e mesmo uma região internacionalizada.

3. internacionalismo: outra atitude básica do movimento anarquista é o internacionalismo. Como os nacionalismos historicamente sempre estiveram de uma ou outra maneira ligados a projetos de dominação e exploração, e por entender que a liberdade só é possível em meio à liberdade de todos, o movimento anarquista não ficou restrito a um único país, pois mesmo que uma sociedade anárquica fosse construída em um determinado país ela não seria completa, em meio à opressão dos trabalhadores do restante do plane

ta. Coerentes com a postura internacionalista, a maioria dos militantes nunca restringiu sua ação a um único país; exemplo claro disto foi dado por algumas figuras históricas do movimento, como Bakunin, Kropotkin ou Malatesta que correram toda a Europa Ocidental e Oriental, e até mesmo a América, em alguns casos.

B. quanto à prática:

4. ação direta: a prática de luta anarquista é a ação direta; as massas devem construir a revolução e gerir o processo revolucionário como obra delas próprias. A ação direta anarquista traduz-se principalmente nas atividades de propaganda e educação, destinadas a despertar nas massas a consciência das contradições sociais a que são submetidas, fazendo com que o desejo e a consciência pela necessidade da revolução surja em cada um dos indivíduos. Pode-se dizer que a principal frente de ação dos militantes anarquistas foram as atividades de propaganda, e daí os inúmeros jornais e revistas por eles lançados, dedicados a divulgar os ideais libertários e aglutinar as pessoas em torno deles. Outro veículo da ação direta, a educação, mostra a preocupação dos anarquistas com a necessidade de o povo ser instruído para poder entender os processos e as condições sociais, para que a atitude revolucionária seja desenvolvida conscientemente e autonomamente, e não como resultado de "fé" em uma elite de intelectuais que pontificavam em seu favor. Para as atividades de educação, os libertários desenvolveram diversos "centros de estudos sociais", "universidades populares" e "escolas livres", onde eram realizados cursos e palestras voltadas para a educação de adultos, as "escolas modernas" destinadas à educação de crianças e também realizando outras atividades ligadas à comunidade, além dos frequentes trabalhos de alfabetização que eram realizados nos próprios sindicatos e as sociedades operárias. Outro aspecto da ação direta é o de propagan-

da através da ação, isto é, através da atuação dos anarquistas no movimento social se faria toda uma divulgação da teoria anarquista e seus métodos, que atrairia novos militantes para o movimento.

"O conceito de ação direta é muitas vezes mal interpretado, tanto pelos anarquistas quanto por seus inimigos. Quando a frase foi usada pela primeira vez, em 1890, ela designava apenas o antônimo da ação política, ou seja, parlamentar; e no contexto do movimento operário significava 'ação industrial' em especial as greves, boicotes e sabotagens que eram vistos como uma forma de preparação e ensaio para a revolução. O importante é que a ação não fosse exercida pelas pessoas mais envolvidas na situação em causa e diretamente sobre ela, o objetivo principal sendo obter al gum resultado concreto e não apenas publicidade para o movimento.

(...)

"Para a maior parte dos anarquistas, entretanto, a ação direta ainda conserva o seu significado original, embora, a par de formas tradicionais, tenha adquirido outras - tais como a invasão de bases militares, ocupação de universidades, casas particulares ou fábricas. O que a torna tão atraente aos olhos dos anarquistas é a sua coerência com os princípios libertários e consigo própria.

"Quase todas as formas de ação política executadas por grupos de oposição têm como objetivo principal a obtenção do poder. E, embora determinados grupos utilizem a ação direta para a tingir seus objetivos, tão logo o obtêm, não apenas abandonam a ação direta como até impedem qualquer outro grupo de lançar mão desta técnica. Os anarquistas estão sempre a favor da ação direta, em qualquer circunstância, encarando-a como uma ação normal, que re força a si mesma e ganha força à medida em que é utilizada, sendo o tipo de ação que pode ser usada para criar ou manter uma sociedade livre." (Nicolas WALTER, "Sobre o Anarquismo", apud George WOOD-

COCK, "Os Grandes Escritos Anarquistas", pp. 155-156)

5. associações operárias: já que os anarquistas têm por objetivo a eliminação do Estado e o desmantelamento da máquina política que o faz funcionar, seria absurdo que se utilizassem das instituições e organizações políticas existentes. Deste modo, os anarquistas repudiaram todo e qualquer partido político e toda organização baseada nos moldes existentes, pois eram uma reprodução da máquina política estatal; por outro lado, os libertários se dedicaram a criar uma série de associações e organizações operárias, nos mais variados níveis, que fossem a livre expressão da cooperação e da solidariedade, sem autoridade e sem hierarquização, com a participação e a gestão direta dos próprios operários. Um exemplo das associações operárias criadas pelos anarquistas foram os centros sociais, culturais e as escolas citadas no item anterior; outro exemplo seriam os próprios sindicatos, que a vertente a narco-sindicalista acreditava ser a célula básica de organização operária sobre a qual seria construída a sociedade socialista libertária. Para os libertários, a ação dos operários nestas associações seriam os primeiros passos no caminho da revolução e da criação da nova sociedade, e a participação nelas deveria ser já uma prova de que existem outras formas de organização que não as formas tradicionais de organização autoritária e reprodutora da dominação e exploração. (4)

6. greve geral: a greve geral era encarada pelos anarquistas como a principal forma de luta do operariado contra

(4) A importância de uma organização através da plena liberdade e autonomia para as associações anarquistas pode ser percebida nestas palavras de Malatesta:

"As bases de uma organização anarquista devem ser as seguintes, na minha opinião: plena autonomia, plena independência e, portanto, plena responsabilidade dos indivíduos e dos grupos; acordo livre entre os que acreditam ser útil unir-se para cooperar em um objetivo comum; dever moral de manter compromissos assumidos e de nada fazer que contradiga o programa aceito. Colocadas estas bases, adotam-se, em seguida, formas práticas e as engre

seus opressores, e como uma ótima tática de treinamento para a organização solidária e a ação direta. Vejamos algumas opiniões dos anarquistas a respeito deste método de luta:

"A principal, ou melhor, a mais notável delas é a greve. Uma faca de dois gumes, segundo alguns, mas não para nós que a consideramos uma arma sólida e bem temperada que, quando bem manejada, pode atingir o coração do capitalismo. É por meio da greve que as massas recebem sua educação revolucionária e começam a entender a sua própria força e o poder do inimigo, adquirindo confiança em si próprios e no valor das ações audaciosas." (Pierre MONATTE, "Comunicação no Congresso Anarquista, Amsterdã, 1907" , apud George WOODCOCK, "Os Grandes Escritos Anarquistas", p. 201)

"A organização da greve geral não deve ser considerada como uma aspiração secundária do proletariado, mas como uma necessidade urgente. Quanto mais tarde sua organização e se demora a utilizar este potente meio de emancipação e luta societária, menores serão as probabilidades de êxito.

"E eis que são dois os fatores principais que hão de contribuir para dar a vitória aos proletários: o número deles e a absoluta possibilidade em que se acha a sociedade de prescindir de seu precioso concurso.

(...)

"Em resumidas contas, a greve geral poderá ser, ainda durante alguns anos, uma arma de combate irresistível, se houverem energias suficientes que a sustentem. Mais tarde as condições de luta haverão mudado. É, pois, urgente pensar o quanto antes em

nagens adequadas para dar vida real à organização. Donde os grupos, as federações de grupos, as federações de federações, as reuniões, os congressos, os comitês encarregados da correspondência e outros. Mas tudo isto deve fazer-se livremente, de modo a não entrar nem o pensamento nem a iniciativa de cada um, e no único objetivo de aumentar o alcance dos esforços que, isolados, seriam impossíveis ou de pouca eficácia." (Errico MALATESTA, "Textos Escolhidos" p.115)

organizá-la. Os operários que sob o pretexto da prudência - que é covardia, quando não traição - se opõem à realização deste movimento, são os piores inimigos da emancipação do proletariado." (Fernando TARRIDA DEL MÁRMOL, "Urgencia de la Huelga General", apud Irving L. HOROWITZ, "Los Anarquistas", vol. II, pp. 294-296)

São esses os princípios básicos do anarquismo, sua teoria e suas táticas de luta no movimento operário. Esses princípios foram interpretados e aplicados de diferentes maneiras de acordo com o momento histórico e a situação social do local em questão. Devido às mais variadas matizes que esses princípios assumiram, é bastante comum entre os estudiosos do Anarquismo dividir o movimento em inúmeras correntes, de acordo com a postura teórica e prática frente a estes princípios. O sociólogo Irving HOROWITZ, por exemplo fala em seu ensaio sobre os anarquistas, nada mais nada menos, do que em oito correntes do movimento libertário. São elas:

1. anarquismo utilitário: seria a primeira forma de anarquismo, existente entre os Iluministas e nos sansculottes. Poderiam assim ser classificados o pré-anarquismo de William Godwin e um certo anarquismo romântico que transparece nas obras de Helvetius e Diderot.

2. anarquismo camponês: nesta divisão Horowitz junta aqueles movimentos sociais de rebeldes religiosos da Idade Média, como Münzer e os anabatistas, com Winstanley e os Diggers e alguns utopistas, principalmente Charles Fourier, que trabalharam uma revolução social mais voltada para uma realidade camponesa, ao contrário do Anarquismo clássico, que é essencialmente urbano e industrial. Segundo ele, esta forma de Anarquismo teria hoje uma boa repercussão a nível de países do Terceiro Mundo.

3. anarquismo coletivista: segundo Horowitz, nesta corrente poderiam ser colocados os grandes clássicos do Anarquis

mo, como Proudhon, Bakunin, Kropotkin, e os militantes da I Internacional. No entanto, outros autores tendem a separar o coletivismo de Bakunin de um mutualismo defendido por Proudhon, e Kropotkin caber ainda dentro de outra classificação, como o próprio Bakunin, de acordo com o que veremos a seguir. Esta modalidade do movimento define-se por identificar-se como uma forma de organização do povo, das massas, contra o Estado, reunindo operários, camponeses e demais setores oprimidos da sociedade. O anarquismo coletivista propõe a organização da sociedade em comunidades e federações, que articuladas garantiriam a liberdade e a autonomia de toda a coletividade, estruturada sobre a solidariedade.

4. anarquismo conspiratório: nesta categoria, Horowitz coloca uma série de militantes anarquistas que, descontentes com as práticas tradicionais do movimento, através das quais não conseguiam chegar a resultados imediatos, dedicaram-se à prática de atentados terroristas e a assassinatos de reis e grandes líderes, como forma de abalar o sistema de poder e propagar os ideais de uma destruição violenta da sociedade. Essas práticas foram mais intensas nos Estados Unidos e na Europa entre o final do século dezenove e o início do século vinte. Figuras expoentes foram Ravachol, Johann Most, Emile Henry. Essas ações tiveram uma repercussão muito ruim para o movimento anarquista, o que fez com que a grande maioria dos militantes as repudiassem, defendendo os métodos tradicionais de ação política e revolta social. Por outro lado, sob o epíteto de anarquista conspiratório poderíamos colocar ainda o próprio Bakunin, que em diversos momentos dedicou-se à criação de fraternidades secretas que deveriam realizar conspirações que ruíssem as bases do sistema autoritário, e embora não fizesse a apologia direta do terrorismo, não se furtou a participar de todas as revoltas populares que aconteceram pela Europa em sua época, na maioria das vezes engajando-se diretamente na luta armada.

5. anarquismo comunista ou anarco-comunismo: Horowitz vê no anarco-comunismo uma reação tanto ao anti-intelectualismo extremado dos terroristas ligados ao anarquismo da corrente anterior quanto ao extremo do intelectualismo dos clássicos ligados à I Internacional, oferecendo uma perspectiva viável de ação teórico-prática no sentido da organização das massas e da revolução social. Segundo o sociólogo, o principal expoente desta corrente foi Errico Malatesta, mas podemos acrescentar aí a figura de Piotr Kropotkin, que se auto-intitulava anarco-comunista, e no qual manifestadamente o próprio Malatesta se inspirou.

6. anarquismo individualista: corrente baseada nas idéias que o alemão Max Stirner - um dos filósofos alemães criticados por Marx e Engels em "A Ideologia Alemã" - defende em seu livro "O Único e sua Propriedade", onde o individualismo é levado aos últimos extremos. Segundo esta modalidade de anarquismo, qualquer tipo de organização social leva necessariamente ao autoritarismo, à castração da individualidade. Assim, a sociedade só tem razão de existir se for para garantir a sabedoria de cada um dos indivíduos. Outros representantes destas correntes foram os norte-americanos Josiah Warren, Lysander Spooner, Benjamin Tucker.

7. anarquismo pacifista: sob esta denominação, coloca Horowitz as figuras de Gandhi e de Leon Tolstói. Ambos, em diferentes situações históricas e sociais, dedicaram-se a uma profunda crítica da sociedade de exploração e a uma série de atividades não-violentas de resistência ao regime, que ficaram conhecidas como "desobediência civil", em grande parte impulsionados por uma consciência cristã bastante ligada ao cristianismo primitivo. Embora nunca tenham se declarado anarquistas, mesmo porque, sendo religiosos, feriam uma das principais atitudes dos anarquistas, o anti-clericalismo, hoje é consenso entre os historiadores do anarquismo tê-los como pertencentes ao movimento, pois as idéias e práti-

cas por eles defendidas estavam muito mais próximas do anarquismo do que de qualquer outra filosofia política. Complementando a Horowitz, poderíamos colocar nesta corrente o anarquista norte americano criador da prática da desobediência civil, Henry David Thoreau.

8. anarco-sindicalismo: esta corrente surgiu da união do socialismo revolucionário com o sindicalismo. Acreditavam seus defensores que as associações operárias que os anarquistas pretendiam já existiam nos sindicatos, que controlados por eles passavam a ser geridos de forma não autoritária, garantindo a plena participação de todos os seus membros. Para os anarco-sindicalistas, a principal forma de ação era a greve geral, dentro dos padrões já colocados, que contribuiria para a organização do operariado e a ruína do Estado capitalista. O anarco-sindicalismo obteve grande expressão a partir do final do século passado, tendo tido uma federação internacional, a I.W.W. - Internacional World Workers (Operários Internacionais do Mundo), sediada nos Estados Unidos. O anarco-sindicalismo estendeu-se por toda a Europa industrializada, pelos Estados Unidos e principalmente pelo Brasil e outros países da América do Sul que, com a crescente imigração do início do século, receberam muitos militantes anarquistas europeus, que se dedicaram a impulsionar o movimento sindical e a organização operária em nossa incipiente indústria. Alguns de seus principais expoentes foram Fernand Pelloutier e Pierre Monatte.

No entanto, essa divisão em correntes vale muito mais para efeito de estruturação de exposição, representando uma divisão organizativa que historicamente não aconteceu. É inegável a pluralidade de idéias que sempre garantiu a fecundidade do pensamento libertário, variação de matizes que vão de um egoísta extremado como Stirner a um fervoroso cristão como Tolstoi. No entanto, essas variações acontecem devido à interpretação e aplicação daqueles princípios básicos nas condições vividas por cada um deles. A

situação social, cultural e a formação filosófica de Stirner eram bastante diferentes das de Tolstói. O que pretendo defender aqui é que o Anarquismo não pode ser visto como uma doutrina, ou como um sistema filosófico, o que implicaria na existência de um corpo de idéias fechado, bem estruturado, acabado, enfim. Por outro lado, o Anarquismo constituiu-se em uma atitude, a de negação de toda e qualquer autoridade e a afirmação da liberdade. O próprio ato de transformar essa atitude radical em um corpo de idéias abstratas, eternas e válidas em qualquer situação seria a negação do princípio básico da liberdade. Admitir o Anarquismo como uma doutrina é provocar seu sepultamento, é negar sua principal força, a afirmação da liberdade, e a negação radical da exploração.

Para que entendamos a real perspectiva da filosofia política do Anarquismo, tomo emprestado ao sociólogo Luís Gonzaga TEIXEIRA(5) o conceito de princípio gerador. O Anarquismo constituiu-se não de uma doutrina - fechada e imutável - mas em um princípio gerador - uma atitude básica - que pode e deve assumir as mais diversas características particulares de acordo com as condições sociais e históricas às quais é submetido. O princípio gerador do Anarquismo é formado por aqueles seis princípios básicos de teoria e de ação - autonomia individual, autogestão social, internacionalismo, ação direta, associações operárias, greve geral, - e desenvolve-se em uma filosofia política e em táticas mais elaboradas de ação de acordo com aqueles que se dispõem a adotar estes princípios na elaboração de seu arsenal de luta pela transformação social. Assim, é anarquista a pessoa que assume esse princípio básico de vida e de pensamento: a negação da autoridade e a afirmação da liberdade.

Isso faz do Anarquismo uma realidade essencialmente

(5) Sobre o conceito de princípio gerador, ver Luís Gonzaga TEIXEIRA, "Utopia: Manual do Militante", SP, Ibrasa, 1983.

localizada no tempo e no espaço. Só assim podemos afirmar que Gandhi estava realizando uma forma de anarquismo em sua luta pela descolonização da Índia, da mesma forma que também eram uma atitude anarquista os atentados terroristas realizados por Pini e por Ravachol, no século passado. Através da compreensão do socialismo libertário como um princípio gerador, e não como uma doutrina, podemos entender as disparidades entre seus vários militantes, ao longo do tempo e nos mais diferentes países, o que nos leva a perceber que na verdade não existiram diversas correntes no movimento, mas sim diferentes interpretações e aplicações de seus princípios básicos de acordo com as condições sociais em questão, o que fez do Anarquismo uma filosofia política extremamente rica e fecunda, sempre uma perspectiva e uma alternativa de organização e condução da luta revolucionária.

Capítulo 2: A LIBERDADE NA PERSPECTIVA ANARQUISTA

Um conceito chave para a compreensão da pedagogia anarquista é o conceito de liberdade. Esse conceito, tal e qual nós frequentemente temos contato, é o conceito que foi desenvolvido pela filosofia política que culminaria no Liberalismo, e que define a liberdade do ponto de vista burguês. Os anarquistas, entretanto, trabalham o conceito de liberdade de forma bastante diferente daquela trabalhada pelos grandes filósofos do Liberalismo, e convém que ele seja trabalhado aqui para facilitar a compreensão da liberdade na perspectiva anarquista, para que depois possa ser entendida a real dimensão de sua proposta educacional.

A partir do período de transição do feudalismo para o capitalismo, durante a consolidação da nova ordem econômica e social com as revoluções burguesas nos séculos dezessete (Revolução Inglesa) e dezoito (Revolução Francesa), os ideólogos da burguesia, classe ascendente no sistema social, empenharam-se em destruir teoricamente os alicerces da sociedade medieval, fundada no direito divino, e na construção de uma sustentação teórica para uma nova sociedade, que atenderia a interesses bem diversos. (6)

Um dos primeiros filósofos a empreender a construção teórica de sustentação de uma ordem social burguesa, foi o inglês John LOCKE. Para ele e para a grande legião de filósofos, economistas e historiadores que dariam origem ao Iluminismo, tratava-se de separar a natureza da sociedade, distinguir o homem em estado natural do homem civilizado, vivendo em sociedade. Isto para detruir o direito natural que regia a sociedade medieval, substitu

(6) Uma boa visão geral do Liberalismo, tanto em seus aspectos econômicos quanto em seus aspectos filosóficos, pode ser encontrada na obra de Harold J. LASKI, "O Liberalismo Europeu", que aborda desde os antecedentes desta interpretação do mundo até o Iluminismo e suas consequências políticas e sociais.

indo-o por um pacto ou um contrato social, que regeria as relações dos homens em comunidade. Assim, os filósofos liberais vão tratar a liberdade como um fenomeno natural, e o indivíduo, ao tomar parte do pacto que institui a sociedade, deve abdicar de uma parcela de sua liberdade em nome da segurança e da defesa de interesses que a comunidade lhe proporcionará. Vejamos rapidamente algumas das considerações de LOCKE a respeito:

"A liberdade natural do homem consiste em estar livre de qualquer poder superior na Terra, e não sob a vontade ou a autoridade legislativa do homem, tendo somente a lei da natureza como regra. A liberdade do homem na sociedade não deve ficar sob qualquer outro poder legislativo senão o que se estabelece por consentimento na comunidade, nem sob o domínio de qualquer vontade ou restrição de qualquer lei senão o que esse poder legislativo promulgar de acordo com o crédito que lhe concedem. A liberdade, por tanto, não consiste no que diz Sir Robert Filmer, 'uma liberdade para qualquer um fazer o que lhe apraz, viver como lhe convém, sem se ver refreado por leis quaisquer'; a liberdade dos homens sob governo importa em ter regra permanente pela qual viva, comum a todos os membros dessa sociedade e feita pelo poder legislativo nela erigido: a liberdade de seguir a minha própria vontade em tudo quanto a regra não prescreve, não ficando sujeita à vontade inconstante, incerta e arbitrária de qualquer homem; como a liberdade de natureza consiste em não estar sob qualquer restrição que não a lei da natureza". (John LOCKE, "Segundo Tratado Sobre o Governo" in "Textos Escolhidos", p.43)

Mas, se no estado de natureza o homem é livre, o que faz com que ele abandone este estado, abdicando de sua liberdade, sujeitando-se a uma série de leis e imposições? Na perspectiva liberal de LOCKE e de seus sucessores, a renúncia à liberdade é feita em nome de um gerenciamento coletivo do direito de proprieda

de:

"Se o homem no estado de natureza é tão livre, conforme dissemos, se é senhor absoluto de sua própria pessoa e poses, igual ao maior e a ninguém sujeito, por que abrirá ele mão dessa liberdade, por que abandonará o seu império e sujeitar-se-á ao domínio e controle de qualquer outro poder? Ao que é óbvio responder que, embora no estado de natureza tenha tal direito, a fruição do mesmo é muito incerta e está constantemente exposta à invasão de terceiros porque, sendo todos reis tanto quanto ele, todo homem igual a ele, e na maior parte pouco observadores da eqüidade e da justiça, a fruição da propriedade que possui nesse estado é muito insegura, muito arriscada. Estas circunstâncias obrigam-no a abandonar uma condição que, embora livre, está cheia de perigos e temores constantes; e não é sem razão que procura de boa vontade juntar-se em sociedade com outros que já estão unidos, ou pretendem unir-se, para a mútua conservação da vida, da liberdade e dos bens a que chamo de 'propriedade'." (John LOCKE, "Segundo Tratado Sobre o Governo", in "Textos Escolhidos", p. 82)

LOCKE vive em um momento em que é necessária uma consolidação política da propriedade burguesa, em oposição à propriedade dos nobres. Por isso sua veemente defesa do direito de propriedade, superior mesmo à própria liberdade natural, da qual abdica para que a sociedade possa garantir a primeira. Um outro pensador importante no Liberalismo foi Jean-Jacques ROUSSEAU, que estendeu e aprofundou ainda mais algumas questões já trabalhadas por LOCKE e outros filósofos liberais. Como na época em que viveu - em meados do século dezoito - a propriedade burguesa já estava praticamente consolidada e a história marchava implacável para a Revolução Francesa, o ápice político do processo histórico de ascensão da burguesia, ROUSSEAU vai se dedicar principalmente à discussão sobre a liberdade.

A constatação de ROUSSEAU é de que embora em estado natural o homem seja livre, a sociedade coloca a liberdade em risco. É bastante famosa sua frase "O homem nasce livre, e por toda a parte encontra-se a ferros" ("Do Contrato Social", in "Textos Escolhidos", p. 22). E ele se dedica a entender e explicar o processo de instituição da sociedade que compromete a liberdade natural. A conclusão de ROUSSEAU é que a liberdade é parte da própria natureza humana, e que a verdadeira sociedade deve tudo fazer para preservá-la, recuperando essa faculdade natural.

"(...) o homem bárbaro não dobra sua cabeça ao jugo que o homem civilizado carrega sem murmurar e prefere a mais tempestuosa liberdade a uma tranquila dominação. Não é, pois, pelo aviltamento dos povos dominados que se devem julgar das disposições naturais do homem a favor ou contra a servidão, mas sim pelo prodígio realizado por todos os povos livres para se defenderem da opressão. Sei que os primeiros nada fizeram senão enaltecer continuamente a paz e o sossego de que gozam sob seus grilhões e que miserrimam servitutem pacem appellant, mas quando vejo os outros sacrificarem os prazeres e o repouso, a riqueza, o poder e a própria vida pela conservação desse único bem tão desprezado por aqueles que o perderam, quando vejo animais, nascidos livres e detestando o cativo, esmagarem a cabeça contra as grades da prisão, quando vejo multidões de selvagens nus desprezarem as volúpias europeias e enfrentarem a fome, o fogo, o ferro e a morte para conservarem somente sua independência, concluo não poderem ser os escravos os mais indicados para raciocinar sobre a liberdade." (Jean-Jacques ROUSSEAU, Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens", in "Textos Escolhidos", pp. 272-273)

Para ROUSSEAU, a sociedade deve encontrar uma forma de estruturação que não suprima a liberdade natural, ou melhor, uma comunidade onde a liberdade natural seja trocada por uma liberdade

convencional, cuja intensidade não deve ser menor que a da anterior. Esta deve ser a função do contrato social, o termo de fundação da sociedade: a garantia da liberdade, e através dela das demais prerrogativas humanas.

"'Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja a pessoa e os bens de cada associado com toda a força comum, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedece a si mesmo, permanecendo assim tão livre quanto antes.' Esse, o problema fundamental cuja solução o contrato social oferece." (Jean-Jacques ROUSSEAU, "Do Contrato Social", in "Textos Escolhidos", p. 32)

No liberalismo rousseauiano a liberdade segue tendo uma conotação naturalista, embora ela já tenha muito mais importância do que naquele professado por John LOCKE. Já não mais se trata de abandonar a liberdade da natureza em nome da cultura da civilização, mas de construir em sociedade uma liberdade que seja uma adaptação daquela criada pela natureza. Para o liberalismo, a liberdade é sempre natural, nunca uma construção social.

"Renunciar à liberdade é renunciar à qualidade de homem, aos direitos da humanidade, e até aos próprios deveres. Não há recompensa possível para quem a tudo renuncia. Tal renúncia não se compadece com a natureza do homem, e destituir-se voluntariamente de toda e qualquer liberdade equivale a excluir a moralidade de suas ações. Enfim, é uma inútil e contraditória convenção a que, de um lado, estipula uma liberdade absoluta, e, de outro, uma obediência sem limites." (Jean-Jacques ROUSSEAU, *idem*, p.27)

A experiência anarquista, vinculada a uma outra camada social, com uma vinculação histórica diversa daquela do liberalismo - é, na verdade, o seu oposto -, desenvolve uma trajetória bastante diferente se comparada à filosofia liberal. E, como teremos a oportunidade de ver agora, se revelará um pensamento bastante profícuo.

Para Pierre-Joseph PROUDHON, que escreve um século após ROUSSEAU, a liberdade é resultante de uma oposição de forças, uma força de afirmação, a necessidade, e uma força de negação, a espontaneidade. Quanto mais simples um ser vivo qualquer, mais ele é regido pela necessidade; quanto mais complexo, mais ele é influenciado pela força da espontaneidade. Essa força da espontaneidade, ainda segundo PROUDHON, atinge seu grau máximo no ser humano, justamente sob o nome de liberdade. Mas mesmo assim o homem não é pura espontaneidade, mas o resultado de uma composição de forças e espontaneidade da natureza, e ele só pode ser livre através da síntese desta pluralidade de forças.

"O homem é livre, e não pode deixar de sê-lo, porque é composto; porque a lei de todo composto é produzir uma resultante, que é a sua própria força; porque, sendo o composto humano formado por corpo, vida, espírito, subdivididos em faculdades cada vez mais específicas, a resultante, proporcional ao número e à diversidade dos princípios constituintes, deve ser uma força superior a todas as forças do corpo, da vida e do espírito: precisamente aquilo que chamamos livre arbítrio... Foi assim que vimos os grupos industriais, faculdades constituintes do ser coletivo, criarem, através de sua ligação, uma força superior, que é... podemos dizer, a liberdade do ser social." (Pierre-Josph PROUDHON, "A Nova Sociedade", p. 233)

Como vemos, PROUDHON desenvolve uma "dialética pluralista": a liberdade é resultante de uma síntese de diversos componentes, antagônicos ou complementares, sendo que a síntese é sempre mais forte, mais complexa que seus componentes inicialmente desmembrados. PROUDHON vai mais longe, e aí realmente se afasta das concepções liberais de liberdade, quando afirma a existência de dois tipos de liberdade. O primeiro tipo seria a liberdade simples, aquela que é experimentada pelos bárbaros - que não têm uma

sociedade desenvolvida - e mesmo por aqueles que, ainda que vivendo em sociedade, não são conscientes de seu estado, pensando que eles próprios bastam-se a si mesmos. O segundo tipo, por outro lado, seria uma liberdade composta, a verdadeira liberdade, aquela vivida em sociedade. Esta liberdade social pressupõe, para sua existência, a convergência de inúmeras liberdades individuais, que se complementam, resultando em uma liberdade maior e mais completa para toda a sociedade. (7)

Segundo PROUDHON, na perspectiva bárbara o máximo de liberdade equivale ao máximo de isolamento, quando não há ninguém mais para limitar a liberdade do indivíduo. Por outro lado, do ponto de vista social, quando liberdade e solidariedade se equivalem, o máximo de liberdade significaria o máximo de relacionamento possível com os outros homens, pois desta perspectiva as liberdades não se limitam, mas se auxiliam, se complementam. Ao contrário do popular ditado, a liberdade do indivíduo não termina onde começa a liberdade do outro, mas ambas as liberdades começam jun-
tas. Liberdade, para PROUDHON, é comunhão... Deste modo, ele afirma que a liberdade é a própria condição para a existência da sociedade:

"Para que haja sociedade é preciso que haja engrenagem de liberdades, transações voluntárias, obrigações recíprocas (...) graças a este organismo, os indivíduos (...) especializam-se segundo o seu talento, desenvolvem e multiplicam (...) a sua ação própria e a sua liberdade." (Pierre-Josph PROUDHON, "A Nova Sociedade", p. 234) (8)

(7) Não dá para deixar de notar, aqui, um certo paralelo entre as concepções de liberdade de Proudhon e Rousseau. Ambos afirmam a existência de dois tipos de liberdade, uma bárbara, alheia à sociedade, e outra social. Mas fica bastante clara a oposição entre as duas concepções: enquanto para Rousseau a liberdade natural é a verdadeira liberdade, e a social é uma limitação desta, para Proudhon a verdadeira liberdade é a social, aquela constituída com relacionamento autônomo e igualitário entre os homens.

Mikhail BAKUNIN toma esta concepção de PROUDHON e a aprofunda, levantando severas e agudas críticas ao conceito de liberdade trabalhando em uma perspectiva burguesa por filósofos como John LOCKE ou Jean-Jacques ROUSSEAU, mostrando seus reais interesses ao defender o ideal de liberdade. À idéia de liberdade como uma característica natural do homem, BAKUNIN opõe a idéia de liberdade como uma construção eminentemente social, só possível em sociedade. Há uma inversão dos termos: se para os liberais a liberdade só existe na natureza e a sociedade é um empecilho a ela, para BAKUNIN, é na natureza que o homem não é livre, pois só a relação social pode fundar a liberdade. Segundo ele, a liberdade é o ponto de chegada do homem, e não o ponto de partida, como queria ROUSSEAU, pois nos começos da história, estando o homem inconsciente de si, ele era como uma marionete nas mãos das forças naturais. Sua vida era regida pelo princípio da necessidade, fazia aquilo que era necessário para garantir sua sobrevivência, vivia sob o jugo da fatalidade. Com o progresso cultural e o desenvolvimento da civilização, o homem vai aos poucos se libertando das fatalidades naturais, construindo seu mundo e conquistando a liberdade.

Assim BAKUNIN critica o idealismo da liberdade burguesa:

"A liberdade individual não é, segundo eles, uma criação, um produto histórico da sociedade. Pretendem que seja anterior a toda a sociedade, e que todo homem já a traz ao nascer, com sua alma imortal, como um dom divino. Donde resulta que o homem é algo, que não é sequer ele mesmo, um ser inteiro e de certo

(8) O trecho citado aparece com excessivos cortes já no texto original consultado. A obra "A Nova Sociedade" é a edição portuguesa da coletânea de textos de Proudhon; organizada por temas, procura pinçar nas dezenas de obras do autor as colocações referentes ao tema em questão. O resultado é um verdadeiro "puzzle", se bem que bastante harmônico, que se peca pelos excessivos cortes, serve para construir um panorama resumido bastante bom do pensamento de Pierre-Joseph Proudhon.

modo absoluto, mas fora da sociedade. Sendo livre anteriormente e fora da sociedade, forma necessariamente esta última por um ato voluntário e uma espécie de contrato, seja institutivo ou tácito, seja reflexivo ou formal. Em uma palavra, nesta teoria, não são os indivíduos os criados pela sociedade, são eles, os que criam, impulsionados por alguma necessidade exterior, tais como o trabalho e a guerra." (Mikhail BAKUNIN, *La Libertad*", p. 84)

A concepção materialista de BAKUNIN mostra que a liberdade, embora seja uma das facetas fundamentais do homem, não é um fato natural, mas um produto da cultura, da civilização. Em outras palavras, enquanto o homem produz cultura, ou seja, se produz, ele conquista também a liberdade. Deste modo, o homem e a liberdade nascem juntos: um é criação do outro, um só existe pelo outro. É um processo de dupla ação: quanto mais o homem se "humaniza", mais livre ele fica, e quanto mais livre, mais humano. Conclui-se então que, ao assumir-se totalmente homem, conquista-se o máximo de liberdade. Mas o máximo de liberdade, como já havíamos visto com PROUDHON, ocorre quando todos os indivíduos são livres, pois as liberdades se completam, se auxiliam. Uma sociedade socialista libertária seria, pois, a realização do homem completo, livre e senhor de suas habilidades.

"Enfim, o homem isolado não pode ter consciência de sua liberdade. Ser livre, para o homem, significa ser reconhecido, considerado e tratado como tal por um outro homem, por todos os homens que o circundam. A liberdade não é, pois, um fato de isolamento, mas de reflexão mútua, não de exclusão, mas de ligação; a liberdade de todo indivíduo é entendida apenas como reflexão sobre sua humanidade ou sobre seu direito humano na consciência de todos os homens livres, seus irmãos, seus semelhantes.

"(...) Só sou verdadeiramente livre quando todos os seres humanos que me cercam, homens e mulheres, são igualmente li

vres. A liberdade do outro, longe de ser um limite ou a negação de minha liberdade, é, ao contrário, sua condição necessária e sua confirmação. Apenas a liberdade dos outros me torna verdadeiramente livre, de forma que, quanto mais numerosos forem os homens livres que me cercam, e mais extensa e ampla for sua liberdade, maior e mais profunda se tornará minha liberdade. Ao contrário, é a escravidão dos homens que põe uma barreira à minha liberdade, ou, o que é a mesma coisa, é a sua animalidade que é uma negação de minha humanidade porque, ainda uma vez, só posso considerar-me verdadeiramente livre, quando minha liberdade, ou o que quer dizer a mesma coisa, quando minha dignidade de homem, meu direito humano, que consiste em não obedecer a nenhum outro homem, e a só determinar meus atos de acordo com minhas próprias convicções, refletidos pela consciência igualmente livre de todos, me são confirmados pela aprovação de todos. Minha liberdade pessoal assim confirmada pela liberdade de todos se estende ao infinito." (Mikhail BAKUNIN, "Textos Escolhidos", pp. 32-33)

A liberdade é entendida pelos socialistas libertários como um fato eminentemente social. Nas palavras de BAKUNIN, "a liberdade dos indivíduos não é um fato individual, é um fato, um produto coletivo. Nenhum homem pode ser livre fora e sem o concurso de toda a sociedade humana." (Mikhail BAKUNIN, "La Libertad", p. 127). Um indivíduo isolado da comunidade não poderia ser reconhecido como livre, pelo simples fato de não existir mais ninguém que o considere livre. A liberdade só adquire sentido como relação, sendo uma característica exclusiva do mundo humano, pois implica em consciência e em reflexão. A liberdade será sempre uma conquista de conjunto, comunitária, e só terá sentido se for conquistada por todos e para todos. Não poderíamos dizer da sociedade capitalista, por exemplo, ser uma sociedade livre, pois a liberdade da classe dominante está condicionada à exploração das classes dominadas,

não sendo portanto uma liberdade verdadeira, pois se sustenta pela escravidão. Só uma comunidade socialista libertária poderia realizar a verdadeira liberdade, dando condições para o pleno desenvolvimento de todas as potencialidades humanas para todos, em igualdade e justiça.

"O direito à liberdade sem os meios de realizá-la não é mais que um fantasma. E nós amamos demais a liberdade, não é certo?, para que nos contentemos com seus fantasmas. Nós a queremos na realidade. Mas, o que é que constitui o fundamento real e a condição positiva da liberdade? É o desenvolvimento integral e o pleno gozo de todas as faculdades corporais, intelectuais e morais para cada um. Por consequência, é todos os meios materiais necessários à existência humana de cada um; é ademais a educação e a instrução. Um homem que morre de inanição, que se encontra esmagado pela miséria, que morre a cada dia de fome e de frio e que, vendo sofrer a todos que ama, não pode acudir em sua ajuda, não é um homem livre, é um escravo. Um homem condenado a permanecer toda a vida como um ser brutal, carente de educação humana, um homem privado de instrução, um ignorante, é necessariamente um escravo; e se exerce direitos políticos, pode estar seguro de que, de uma ou de outra maneira, os exercerá sempre contra si próprio, em benefício de seus exploradores, de seus amos.

"A condição negativa da liberdade é esta: nenhum homem deve obediência a outro; não é livre a não ser sob a condição de que todos seus atos sejam determinados, não pela vontade dos outros homens, mas por sua vontade e sua convicção próprias. Mas um homem a quem a fome obriga a vender o seu trabalho, e com seu trabalho sua pessoa, pelo preço mais baixo possível ao capitalista que se digna a explorá-lo, um homem a quem sua própria brutalidade e sua ignorância o entreguem à mercê de seus exploradores, será necessariamente e sempre um escravo." (Mikhail BAKUNIN, "La Libertad",

p. 79)

BAKUNIN mostra, assim, que na sociedade capitalista o homem jamais poderá ser livre, pois esta sociedade se baseia na exploração, na desigualdade, em manter boa parte da população em condições sub-humanas, para que outra parcela da população possa realizar-se. No entanto, mesmo esta parcela dominante, a rigor não se realiza como homem, pois esta concepção de homem baseada na dominação é uma concepção anti-social, e anti-humana, portanto. O homem vive um processo histórico de auto-construção, de auto-realização, que se completará com a extinção das desigualdades e da exploração, quando todos os homens tiverem condições de desenvolver livremente todas as suas faculdades. O projeto socialista se traduz, então, na contínua luta pela conquista da liberdade, e quanto mais livre mais o homem realiza a sua condição humana.

Uma das afirmações de BAKUNIN que aparece no trecho acima reproduzido já permite que se vislumbre o tema que será aqui trabalhado: o papel da educação no processo de construção da liberdade. BAKUNIN afirma que a educação e a instrução são de fundamental importância para a conquista da liberdade, pois é através da educação - seja aquela intitucional, realizada nas escolas, seja aquela informal, realizada pela família e pela sociedade como um todo - que as pessoas entram em contato com toda a cultura já produzida pela humanidade, desde seus primórdios. E como a liberdade é um fenômeno social, de cultura, o contato com o produto da civilização é indispensável para a sua conquista.

Em suma, a filosofia política liberal coloca a liberdade como uma característica da natureza, como parte da natureza humana; com o advento da sociedade que, segundo esses filósofos, se dá através de um pacto ou de um contrato, traz uma limitação para a liberdade que se vivia no estado natural, pois o relacionamento entre os indivíduos causará um choque na liberdade. A li

berdade deve então ser minimizada em nome dos interesses comuns e da segurança dos indivíduos que vivem em comunidade. A essa idéia, a filosofia política anarquista opõe a idéia de que a liberdade, longe de ser uma característica natural, é um produto da sociedade, e só é possível numa realidade social de inter-relacionamentos recíprocos, onde as diversas liberdades são afirmadas por todos. Enquanto a filosofia política liberal trabalha com um conceito abstrato, metafísico, de liberdade como característica natural comum a todos os homens, e onde a garantia dela é dada através da abstração da lei - "todos os indivíduos são livres, pela lei", a filosofia política libertária trabalha com um conceito materialista de liberdade, onde é entendida como construção social e comum a todos os homens, e sua garantia só é conseguida na luta social pela sua construção e pela construção do homem, concomitantemente.

P A R T E I I

ANARQUISMO X MARXISMO: UMA CISÃO HISTÓRICA

É bastante conhecida na história do socialismo a cisão que aconteceu entre Marx e os marxistas e Bakunin e os anarquistas, as discussões e as divergências que acabaram por comprometer a própria existência do mais importante órgão criado pelos militantes operários no século dezenove, a Associação Internacional dos Trabalhadores (I Internacional). De modo geral, os historiadores do socialismo tendem a expressar essa cisão como uma diferença nas concepções de socialismo: socialismo libertário de um lado, socialismo autoritário de outro - na visão dos anarquistas - , ou socialismo científico de um lado, socialismo utópico, romântico ou pequeno-burguês do outro - no ponto de vista dos marxistas. O fato é que a literatura anarquista, sejam os clássicos sejam os historiadores, apresentam fartas críticas a Marx e ao marxismo, muitas procedentes, outras não, e que a literatura marxista, por sua vez, também tece diversas críticas aos libertários, diversas delas procedentes, outras nem tanto. No entanto, a polêmica entre as duas correntes é indistintamente tratada como resultado de diferentes concepções do socialismo, questões teóricas que não deveriam nada ao momento histórico em que ocorreram.

Por outro lado, em um ensaio dedicado à exposição e à discussão destas questões, Maurício TRAGTENBERG conclui manifestando a atualidade destas questões e sua importância. Desde que sejam tomadas em sua situação histórica:

"No diálogo e oposição Marx-Bakunin situam-se os grandes problemas do movimento operário hoje: as relações da classe com o Estado capitalista, as formas de 'associação' que a luta operária assume no processo revolucionário, a questão do papel central do proletariado no processo, o papel do campesinato (tem ele condições de um programa próprio?). O papel de 'minorias organizadas' na forma de 'ditadura invisível' e suas relações com a massa trabalhadora ou o isolamento ante as mesmas. A ditadura do proleta

riado, as várias 'leituras' que sofreu o conceito desde o século XIX até hoje, sua 'contaminação' com a ditadura de um partido 'em nome' dos trabalhadores. Por tudo isso, é atual o debate Marx-Bakunin, desde que não se limite à oposição 'a-histórica' entre autoritarismo e liberdade somente." (Maurício TRAGTENBERG, "Marx/Bakunin ou Marxismo e Anarquismo", in Educação e Sociedade nº 26, abril de 1986, . 103)

O que pretendo aqui é traçar o perfil histórico deste debate, remontando às origens da discussão entre Marx e Proudhon, passando pelos conflitos na Internacional, levantando os pontos meramente históricos e os tópicos teóricos de divergência entre as duas concepções de socialismo, concluindo com uma perspectiva atual para a teoria socialista e para o movimento operário.

Capítulo 3: MARX E PROUDHON, OU A HISTÓRIA E O MOVIMENTO SOCIAL

Historicamente, as divergências entre o marxismo e o anarquismo remontam à discussão teórica entre Marx e Proudhon. Ambos os autores emergem da concepção hegeliana, tendo participado ativamente das discussões entre os chamados "jovens hegelianos de esquerda". E embora os dois se dedicassem à construção de uma teoria socialista e à prática do movimento operário, viriam a construir diferentes interpretações do fenômeno social e diferentes formas de organização e atuação das massas para sua transformação. Em 1846 viriam a consolidar suas diferenças, e seu desentendimento se tornaria público nos anos seguintes, através de suas publicações.

Em uma carta datada de 17 de maio de 1846, Proudhon responde a Marx um convite que este último estava enviando para os expoentes do socialismo na Europa, no sentido de que se unissem as forças para a construção de uma interpretação socialista das contradições sociais e a construção de um movimento operário forte e combativo. (1) Após agradecer ao convite e colocar-se à disposição para o empreendimento, Proudhon afirma as diferenças teóricas que tem com Marx - lembremos que Proudhon já havia publicado, por exemplo, "O Que é a Propriedade?", em 1840 - e se dispõe a um debate público e sério, que contribua para o desenvolvimento do socialismo:

"Procuremos juntos, se assim o desejar, as leis da sociedade, a forma pela qual essas leis poderão ser executadas, o pro-

(1) Em carta datada de 5 de maio de 1846, Marx convidava Proudhon a participar de um comitê de correspondência entre os socialistas europeus:

"Juntamente com dois amigos, Frédéric Engels e Philippe Gigot (ambos em Bruxelas), organizei, com os comunistas e socialistas alemães, uma correspondência regular que deverá ocupar-se da discussão de questões científicas, da vigilância que se pode exercer sobre os escritos populares, e da propaganda socialista que se pode fazer, na Alemanha, por esse meio. O objetivo principal da nossa correspondência será, todavia, colocar os socialistas

cesso que utilizaremos para descobri-las. Mas, por Deus, depois que tivermos destruído a priori todos os dogmatismos, não sonhemos por nossa vez em doutrinar as pessoas; não nos deixemos cair na contradição de seu compatriota Martin Lutero que, depois de ter demolido a teologia católica, lançou-se imediatamente à tarefa de criar as bases de uma teologia protestante, utilizando-se da excomunhão e do anátema. Nestes últimos três séculos, uma das principais preocupações da Alemanha tem sido desfazer o mau trabalho de Lutero. Não deixemos pois à humanidade a tarefa de desfazer uma em brulhada semelhante como resultado de nossos esforços.

"Aplaudo, de todo o coração, sua idéia de trazer to das as opiniões à luz. Iniciemos sim uma boa e leal polêmica; tentemos dar ao mundo um exemplo de tolerância sábia e perspicaz, mas não nos transformemos, pelo simples fato de que somos os líderes de um movimento, em líderes de uma nova forma de intolerância; não posemos de apóstolos de uma nova religião, mesmo que seja a religião da lógica e da razão.

"Vamos reunir e estimular todas as formas de protes tos, vamos rechaçar toda a aristocracia, todo o misticismo; jamais consideremos qualquer tema esgotado e, quando tivermos lançado mão do nosso último argumento, comecemos outra vez - se preciso for - a discussão, com eloquência e ironia. Sob tais condições eu alegre mente unir-me-ei a vós. De outra forma - não!" (Pierre Joseph PROUDHON, "Carta a K. Marx", apud George WOODCOCK, "Os Grandes Escritos Anarquistas", p. 127)

alemães em contato com os socialistas ingleses e franceses, manter os estrangeiros ao corrente dos movimentos socialistas que ocorre rem na Alemanha e informar aos alemães, no seu país, os progressos do socialismo na França e na Inglaterra. Desta forma, as diferenças de opinião poderão aparecer à luz do dia e se chegará a uma troca de idéias e a uma crítica imparcial. Será um progresso do mo vimento social na sua expressão literária, com o fim de ultrapas sar os limites da nacionalidade. E, no momento da ação, certamente todos terão um grande interesse em conhecer a situação, tanto no exterior quanto em seu próprio país." (Carta de Marx a Proudhon, in

Nesta carta Proudhon já expressa o seu desejo de pluralidade de idéias, de um debate profundo que leva a uma compreensão dos processos sociais, desde que essa visão de mundo não se dogmatize, colocando fim na pluralidade. Enfatiza que nem a ciência tem o direito de erigir dogmas, transformando-se em uma nova seita de adoração, sem a verdadeira apreensão natural dos complexos caminhos do ser social. Neste mesmo ano de 1846 seria publicada uma importante obra de Proudhon, o "Sistema de Contradições Econômicas - Filosofia da Miséria", uma primeira tentativa de compreender a sociedade e buscar suas leis através da dialética. No entanto, Proudhon rejeita a dialética hegeliana baseada na tese, na antítese e na síntese, por considerá-la abstrata: segundo ele, a sociedade não se resume a três momentos, mas é formada por uma pluralidade de instâncias e forças que se amalgamam, desembocando em uma pluralidade e não em uma síntese superior unicista; deste modo, Proudhon cria aquilo que ele chamou de dialética serial, uma forma de compreender as multiplicidades sociais. E é o método da dialética serial que ele utiliza para entender os meandros econômicos e suas contradições, o fundamento da miséria e da propriedade privada.

"Em seu livro Systeme des contradictions économiques ou Philosophie de la Misère, publicado em 1845(2), Proudhon havia tratado de aplicar a dialética às categorias econômicas. Mas, contrariamente à dialética hegeliana que, partindo de umas contradições, visa a superá-las em uma síntese superior, Proudhon, convencido de que a multidão de elementos que compõem a sociedade não pode ser levada a uma unidade qualquer, e de que o antagonismo contínuo é a lei constante de toda a vida, detém-se no estado das

Karl Marx, "Miséria da Filosofia", pp. 199-200)

(2) Henri ARVON equivoca-se ao citar a "Filosofia da Miséria" de Proudhon como tendo sido publicada em 1845; na verdade, a primeira edição desta obra apareceu em 1846.

antinomias. 'A antinomia não se resolve' afirma, opondo-se assim, como se sabe, em nome da liberdade ao monismo hegeliano." (Henri ARVON, "El Anarquismo en el Siglo XX", p. 178)

Além de enveredar pela economia política, construindo uma interpretação da sociedade que por si só poderia causar inúmeras polêmicas, Proudhon faz ainda algumas considerações sobre o processo revolucionário que causariam furor no meio socialista europeu. Bastante conhecido devido ao seu bombástico ataque à propriedade de 1840, e tido como um dos pilares de uma teoria da revolução social, Proudhon faz afirmações nesta obra que são tomadas como reformistas e anti-revolucionárias; chega a afirmar que a revolução é uma violência desnecessária, e um apelo à força. No entanto, ele procura esclarecer, através das antinomias, como a sociedade consegue produzir e manter o equilíbrio entre as multiplicidades e as contradições, o que faz com que ela seja expressão da ordem e não do caos; e mostra como na sociedade capitalista o equilíbrio é mantido pela manutenção da miséria das classes populares, através do poder e do monopólio:

"O poder, instrumento da força coletiva, criado na sociedade para servir de mediador entre o trabalho e o privilégio, encontra-se fatalmente ligado ao capital e dirigido contra o proletariado.

"Para as classes trabalhadoras, o problema consiste, então, não em conquistar, mas em vencer, ao mesmo tempo, o poder e o monopólio, o que significa fazer surgir das entranhas do povo, das profundezas do trabalho, uma autoridade maior, um fato mais poderoso, que envolva o capital e o Estado e que os subjuguem". (Pierre-Joseph PROUDHON, "Filosofia da Miséria", apud Georges GURVITCH, "Proudhon", p. 80)

Além disso, desmistifica a idéia veiculada pela ideologia liberal de que a sociedade capitalista oferece a todos a o

portunidade de progresso, através da educação:

"É impossível e contraditório, que no sistema atual das sociedades o proletariado alcance o bem-estar pela educação ou a educação pelo bem-estar. Com efeito, sem contar já que o proletário, o homem-máquina, é tão incapaz de suportar o desafogo como a instrução, está demonstrado, por um lado, que o seu salário tende sempre menos a elevar-se que a descer, e por outro, que a cultura do seu espírito, mesmo que a pudesse receber, ser-lhe-ia inútil, pelo que há para ele uma incitação constante para a barbárie e para a miséria. Tudo o que, nestes últimos anos, se tentou na França e Inglaterra com vista a melhorar a sorte das classes pobres relativamente ao trabalho das crianças e das mulheres e ao ensino primário, a menos que seja o fruto de uma intenção do radicalismo, foi feito à margem dos dados econômicos e em prejuízo da ordem estabelecida. O progresso, para a massa dos trabalhadores, é sempre um livro fechado a sete chaves; e não é por meio de contra-sensos legislativos que o implacável enigma será explicado." (Idem, p.79)

Esta obra de Proudhon foi duramente criticada por Marx. Já no ano seguinte, 1847, é publicado o seu "Miséria da Filosofia - Resposta à Filosofia da Miséria do Sr. Proudhon", cujo prólogo é o seguinte:

"O Sr. Proudhon tem a infelicidade de ser singularmente desconhecido na Europa. Na França, tem o direito de ser um mau economista, porque passa por ser um bom filósofo alemão. Na Alemanha, tem o direito de ser um mau filósofo, porque passa por ser um dos mais vigorosos economistas franceses. Nós, na qualidade de alemão e economista ao mesmo tempo, quisemos protestar contra este duplo erro." (Karl MARX, "Miséria da Filosofia", p. 35)

As principais críticas de Marx a Proudhon são no sentido de não dominar a filosofia hegeliana, e por isso não saber utilizar corretamente o conceito de dialética, e pelo mau uso que

faz do método comprometer toda a sua interpretação econômica da sociedade. Além disso, Proudhon é acusado de reformista e, portanto, conservador de uma ordem que, para os socialistas, deveria ser derubada a todo custo. Na visão de Marx, o reformismo de Proudhon é típico de seu caráter de classe, pois ele não passaria de um "pequeno burguês":

"Pretende, como homem de ciência, pairar acima dos burgueses e proletários, mas não passa do pequeno burguês que oscila, constantemente, entre o capital e o trabalho, entre a economia política e o comunismo." (idem, p.119)

Por essa época, Marx já tinha boa parte da teoria política e econômica que apareceria com maior profundidade em suas obras posteriores, que se constituíram nos clássicos modernos da filosofia social e do socialismo científico, e critica Proudhon por não perceber a importância da história no processo social, e o papel desempenhado pelo antagonismo de classes neste processo:

"Na história da burguesia devemos distinguir duas fases: aquela durante a qual a burguesia se constituiu em classe, sob o regime da feudalidade e da monarquia absoluta, e aquela em que, já constituída em classe, derrubou a feudalidade e a monarquia para fazer da sociedade uma sociedade burguesa. A primeira destas fases foi a mais longa e exigiu mais esforços. Ela também se iniciou com coalizões parciais contra os senhores feudais.

(...)

"Uma classe oprimida é a condição vital de toda sociedade fundada no antagonismo entre classes. A libertação da classe oprimida implica, pois, necessariamente, a criação de uma sociedade nova. Para que a classe oprimida possa libertar-se, é preciso que os poderes produtivos já adquiridos e as relações sociais existentes não possam mais existir uns ao lado de outras. De todos os instrumentos de produção, o maior poder produtivo é a classe revo-

lucionária mesma. A organização dos elementos revolucionários como classe supõe a existência de todas as forças produtivas que poderiam se engendrar no seio da sociedade antiga." (Karl MARX, "Miséria da Filosofia", p. 159)

Em uma carta a Annenkov, ainda no final de 1846, Marx deixaria bastante clara sua primeira impressão com a leitura da obra de Proudhon:

"O Sr. Proudhon é, necessariamente, um doutrinário. O movimento histórico que revoluciona o mundo atual reduz-se, para ele, ao problema de encontrar o verdadeiro equilíbrio, a síntese de duas idéias burguesas. Assim, à força da sutileza, o moço sagaz descobre o recôndito pensamento de deus, a unidade de duas idéias isoladas, que só são isoladas porque o Sr. Proudhon arrancou-as da vida prática, da produção atual - que é a combinação das realidades que elas exprimem. No lugar do grande movimento histórico, que nasce do conflito entre as forças produtivas desenvolvidas pelos homens e suas relações sociais, que já não correspondem a elas; no lugar das terríveis guerras que se preparam entre as diversas classes de uma nação e entre as diferentes nações; no lugar da ação prática e violenta das massas, a única que pode resolver tais conflitos; no lugar deste amplo, prolongado e complexo movimento, o Sr. Proudhon coloca o caprichoso movimento da sua cabeça (...) Para ele, a solução dos problemas atuais não consiste na ação pública, mas nas rotações dialéticas de sua cabeça. Como as categorias são para ele as forças motrizes, para modificá-las não é necessário modificar a vida prática. Muito ao contrário: é preciso mudar as categorias e, em consequência, a sociedade existente se modificará." (in "Miséria da Filosofia", op. cit., pp. 213-214)

E, ao final de sua resposta pública a Proudhon, Marx reafirma sua crença na transformação política da sociedade, pela via revolucionária, e a construção de uma nova sociedade, de

uma sociedade sem classes:

"A classe laboriosa substituirá, no curso de seu desenvolvimento, a antiga sociedade civil por uma associação que excluirá as classes e seu antagonismo, e não haverá mais poder político propriamente dito, já que o poder político é o resumo oficial do antagonismo na sociedade civil.

"Entretanto, o antagonismo entre o proletariado e a burguesia é uma luta entre uma classe e outra, luta que, levada à sua expressão mais alta, é uma revolução total. Ademais, é de provocar espanto que uma sociedade, fundada na oposição de classes, conduz à contradição brutal, a um choque corpo-a-corpo como derradeira solução?

"Não se diga que o movimento social exclui o movimento político. Não há, jamais, movimento político que não seja, ao mesmo tempo, social." (Karl MARX, "Miséria da Filosofia", p.160)

Assim, Marx ataca Proudhon por ele - como os anarquistas em geral - não acreditar na ação política na luta de emancipação do proletariado. Para Marx, a via política é a única possível, e é apenas através dela que será possível uma nova sociedade onde o poder político não mais exista, por não mais existir o antagonismo entre as classes. Isto é, ambos estão de acordo em querer uma sociedade sem exploração, onde o poder político deixe de existir; Marx e os comunistas acreditam que o poder político deva ser usado contra ele mesmo, causando sua destruição; Proudhon e os anarquistas acreditam que o poder político não destruirá o poder político, e por isso buscam outros meios de ação e organização que possam constituir-se em uma frente de luta que venha a destruir a exploração e o domínio de classes, e sua instituição, o poder político. No entanto, não devemos imaginar Proudhon ingênuo ao ponto de rechaçar toda e qualquer ação política: é bastante claro para ele e para os anarquistas que o mutualismo que ele propõe, as di-

versas formas de organização e associação operária, a própria ação direta, são atitudes políticas - seria absurdo negar o caráter político de qualquer ato humano -; o que Proudhon e os anarquistas rejeitam é a estrutura política parlamentar, a organização partidária (mesmo que seja um Partido Comunista), pois esta estrutura é uma reprodução da organização social que se pretende destruir. São duas concepções políticas antagônicas: uma propõe que se utilize o arsenal do inimigo para destruí-lo; a outra propõe que a destruição só é possível se for utilizado um arsenal diferente daquele utilizado pelo inimigo.

O próprio Proudhon procurou responder e rebater algumas críticas de Marx ao seu "Sistema das Contradições Econômicas". Em seu exemplar da "Miséria da Filosofia" podem ser lidos diversos comentários onde Proudhon responde às críticas, com o mesmo teor ácido de Marx:

" 'Mas o que ele não compreendeu, é que estas relações sociais determinadas são produzidas pelos homens tanto como o são o algodão, o linho...' (Exprobação de Marx dirigida a Proudhon)

"Mentira: é precisamente isso que eu digo. A sociedade produz as leis e os materiais de sua experiência.

"Como vê, tenho a infelicidade de pensar outra vez como o senhor! Acaso alguma vez pretendi que os princípios fossem algo de diferente da representação intelectual, não, portanto, a causa geradora dos fatos?

"A vossa quinta observação é uma imputação caluniosa.

"O verdadeiro sentido da obra de Marx é o seu desgosto por eu ter pensado tudo como ele e por tê-lo dito antes dele. Compete ao leitor crer que é Marx que, depois de me ter lido, lamenta pensar como eu! Que homem!" (citado em Georges GURVITCH, "Proudhon", op. cit., p. 82)

Alguns anos depois, em 1849, Proudhon voltaria a falar sobre sua "Filosofia da Miséria" e a repercussão que aquelas idéias tiveram no meio socialista europeu, reafirmando seu pensamento e procurando explicar alguns mal-entendidos em um novo livro, "Confessions d'un Révolutionnaire" - "Confissões de um Revolucionário". Ele levanta as principais críticas à sua tentativa de procurar uma forma racional de organizar a sociedade sem o concurso da miséria.

"Dediquei-me em dois volumes a explicar os princípios desta contabilidade que chamarei, se se deseja, transcendente; voltei cem vezes, desde de Fevereiro" - Proudhon refere-se aqui às revoltas parisienses de fevereiro de 1848 - "a estas idéias elementares, comuns à escrituração comercial e à metafísica. Os economistas rotineiros riram-me na cara; os ideólogos políticos convidaram-me polidamente a escrever para o povo. Quanto àqueles de que tomei tão a sério os interesses, trataram-me ainda pior.

"Os comunistas não me perdoam por ter feito a crítica da comunidade, como se uma nação fosse um grande polipeiro e como se ao lado do direito social não houvesse o direito individual.

"Os proprietários me desejam mal de morte por haver dito que a propriedade, sozinha e por si mesma, é um roubo; como se a propriedade não tirasse todo o seu valor (sua renda) da circulação dos produtos e, por conseguinte, não revelasse de um fato superior a ela, a força coletiva, a solidariedade do trabalho.

"Os políticos, finalmente, qualquer que seja sua bandeira, opõem-se invencivelmente à anarquia, que eles tomam pela desordem; como se a democracia pudesse se realizar de outro modo que senão pela distribuição da autoridade, e que o verdadeiro sentido da palavra democracia não fosse destituição de governo." (Pierre-Joseph PROUDHON, "Confissões de um Revolucionário" in "Textos

Escolhidos", pp. 29-30)

Aqueles que acusaram Proudhon de reformista, de ser contra a revolução social por afirmar que as antinomias não se re solvem em uma grande síntese superior - como na dialética hegeliana - e que a sociedade deve sempre buscar o equilíbrio, ele responde que, na verdade, não compreenderam sua obra, pois o que ele estava justamente querendo explicar era o processo da revolução social, que é a construção do equilíbrio entre a individualidade - o respeito e a realização da liberdade de cada um - e a coletividade - a realização da solidariedade, oposto da dominação, que garante a própria liberdade individual e a justa distribuição das riquezas, acabando com a miséria:

"Compreendi que, para adquirir o entendimento das revoluções sociais, a primeira coisa a fazer era construir a série inteira de suas antinomias, o sistema de suas contradições.

(...)

"Na sociedade, a teoria das antinomias é ao mesmo tempo a representação e a base de todo movimento. Os costumes e as instituições podem variar de povo para povo, como o ofício e as me cânicas variam de século para século, de cidade para cidade: as le is que regem suas evoluções são inflexíveis como a álgebra. Por toda a parte onde existem homens agrupados pelo trabalho; por toda a parte onde a idéia do valor mercantil criou raiz, onde pela sepa ração das indústrias fez-se uma circulação de valores e de produtos: aí, sob pena de perturbação, de déficit, de bancarrota da sociedade para com ela mesma, sob pena de miséria e de proletarização, as forças antinômicas da sociedade, inerentes a todo desenvolvimento da atividade coletiva como em toda razão individual, devem ser mantidas em um equilíbrio constante; e o antagonismo, perpetuamente reproduzido pela oposição fundamental da sociedade e da indi vidualidade, deve ser perpetuamente reconduzido à síntese." (Pierre-

-Joseph PROUDHON, "Confissões de um Revolucionário", in "Textos Escolhidos", pp. 27 e 30)

Marx afirmaria depois em suas famosas "Teses sobre Feuerbach" algo que já estava implícito na própria "Miséria da Filosofia": é necessário que se transforme o mundo; não podemos nos deter nas limitações da filosofia, que não passa de uma interpretação do mundo. A obra de Proudhon intitulava-se "Filosofia da Miséria": dedicava-se a uma interpretação do mundo, da organização da sociedade que permitia e perpetuava a miséria; não se pode esperar, portanto, que essa obra de filosofia, por si só, provocasse uma revolução. Acusar Proudhon de reformista e anti-revolucionário pela simples leitura da "Filosofia da Miséria" é, no mínimo, uma calúnia e uma ingenuidade. O conhecimento da obra de Proudhon - que se estende ao longo de 38 livros, 14 volumes de correspondência, 3 volumes de artigos e 6 volumes de anotações pessoais - daria uma idéia bem diferente dele, se bem que uma parcela dela, maior do que apenas um volume, já seria o suficiente para mostrar seu caráter revolucionário. Também é verdade que Proudhon, gráfico autodidata, experimentou ao longo de sua vida uma grande evolução em seus conhecimentos e em suas concepções, o que está perfeitamente refletido em sua obra. Proudhon é um pensamento em constante evolução, não necessariamente linear, com altos e baixos, avanços e retrocessos, mas em constante evolução.

O objetivo aqui não é defender as concepções políticas de Marx ou de Proudhon, mas assinalar uma ruptura que aconteceu entre eles, procurando conhecer os termos desta ruptura, percebê-la historicamente no contexto da construção do socialismo europeu e percebê-la enquanto enfrentamento de concepções políticas e sociais. Também não haveria espaço aqui para uma análise aprofundada desta cisão, mas esta análise já foi feita em diversas oportunidades. (3)

Recapitulemos rapidamente os principais pontos da cisão entre Marx e Proudhon. O primeiro deles diz respeito a uma questão central do Anarquismo como movimento social: a ação política. Como vimos, para os anarquistas é fundamental que se rejeitem os meios de ação utilizados pela burguesia, como a democracia eleitora e toda a estrutura partidária que a envolve, por entender que o uso desta estrutura é uma afirmação, uma reprodução da estrutura social contra a qual se luta. Proudhon chegou a ser eleito deputado, como representante do povo no poder legislativo, mas sua experiência parlamentar levou-o a uma posição radicalmente oposta a este tipo de ação política, e Proudhon passa a ser seu veemente crítico. Marx, por outro lado, defende a utilização da máquina política por meio do proletariado, esforçando-se no sentido da criação do Partido Comunista, que teria a função de organizar e gerir o processo revolucionário, e ataca a Proudhon por sua crítica "ingênua" à ação política. Em suma, é uma discordância de princípios com relação aos meios de se chegar à revolução social, e uma vez estando no processo, como geri-lo

O outro tópico fundamental de divergência entre eles diz respeito à concepção de história de cada um. A história, para Marx, é marcada pelo signo da necessidade: é um processo resultante da organização e da ação do homem no mundo, tendo como objetivo primeiro a satisfação de suas necessidades vitais. A história tem, pois, uma base econômica. Mas o fundamental é que para Marx a história apresenta-se como um processo contínuo e racional,

(3) Diversos estudos foram feitos sobre a polêmica de Proudhon com Marx, alguns do ponto de vista anarquista, outros na perspectiva marxista. Boas fontes introdutórias podem ser encontradas na Introdução de José Paulo NETTO para a edição brasileira de "Miséria da Filosofia", pela Editora Global, e na Introdução de Diego ABAD de SANTILLÁN, para a edição espanhola da "Filosofia da Miséria", por Ediciones Júcar. As biografias dos dois filósofos são outras fontes para o estudo desta discussão. Alguns estudos mais aprofundados e específicos podem ser encontrados em: J.H. JACKSON, "Marx, Proudhon e o Socialismo Europeu, Rio de Janeiro, 1963; D. MENEZES,

baseado na dialética: a própria ação social engendra sua antítese, e do enfrentamento acaba por surgir uma síntese e assim por diante. O acaso, na interpretação marxista da história, fica relegado para um segundo plano, com pouca influência no processo histórico-social. Nesta linha de pensamento, a contradição inerente ao processo histórico é vista na figura da luta de classes: toda sociedade é um embate entre a classe que domina e a classe que é dominada, contradição que será resolvida por uma revolução social. A revolução socialista seria, pois, uma necessidade e uma fatalidade histórica.

Para Proudhon, por outro lado, ainda que a ênfase siga sendo dada às necessidades e aos interesses econômicos, a história é o domínio da contingência. Como no uso da dialética Proudhon caminha rumo à multiplicidade, com a criação de sua "dialética serial", vê na história a realização da multiplicidade, do acaso que faz com que as coisas se reunam e se separem; não há um caminho na história, mas muitos, e o processo histórico que é a resultante destes múltiplos caminhos não é necessariamente linear: é um processo formado por altos e baixos, por avanços e retrocessos, mas que tem um saldo positivo de progresso material, embora este progresso não seja distribuído igualitariamente por toda a sociedade. Proudhon assinala claramente que este progresso só é conseguido através da exploração, do esforço de muitos para o júbilo de uns poucos, e seu objetivo é o de distribuir o progresso e seus frutos, e organizar a sociedade de modo que o progresso seja fruto da ação de todos e desfrutado por todos. Como a história para ele é o domínio da contingência, a revolução é encarada como uma necessidade social, mas não como uma necessidade histórica. O que

"Proudhon, Hegel e a Dialética", Rio de Janeiro, 1966; G. GURVITCH, "Proudhon e Marx", Lisboa, s/d; P. HAUBTMANN, "Marx e Proudhon", Paris, 1947. Todas estas obras são citadas por NETTO em sua Introdução à "Miséria da Filosofia".

Proudhon propõe é uma forma de organização social baseada no respeito à liberdade e à pluralidade, fundada na justiça e na igualdade, que estabeleça um equilíbrio dinâmico entre as múltiplas antinomias que compõe a estrutura social. Como a realização deste projeto seria a consolidação de uma nova sociedade, de uma reestruturação geral, radicalmente diferente da sociedade de exploração, não se pode negar que isso seria uma verdadeira revolução social - lembremos que uma "revolução" não é necessariamente fruto de ações armadas e/ou violentas - embora nesta proposta exista forte dose de utopismo e de uma certa "ingenuidade" com relação ao problema da luta de classes.

Sintetizando, Marx defenderia uma perspectiva de história marcada pela necessidade e pela unicidade, enquanto que para Proudhon o processo histórico seria muito mais o domínio da contingência e da pluralidade. Devido à natureza deste estudo e do papel que aqui desempenham, estas questões estão sendo tratadas aqui de modo superficial, e por isso apresentam-se muito mais simples do que o são na realidade. No entanto, esta apresentação é suficiente dentro dos parâmetros de simples introdução aqui assumidos.

Tais são, no meu parecer, os principais pontos de discordância entre Proudhon e Marx, e pudemos percebê-los aqui em sua situação histórica, dentro da consolidação do movimento socialista europeu, onde tiveram um papel fundamental na delimitação dos limites teóricos de cada corrente de pensamento, na organização de sua militância e na definição de suas lideranças. Passemos agora ao principal embate teórico no movimento socialista do século dezenove: a polêmica Marx/Bakunin.

Capítulo 4: MARX X BAKUNIN, OU A REVOLUÇÃO E O PODER

A polêmica surgida entre Karl Marx e Mikhail Bakunin assumiu proporções ainda maiores do que aquela que ocorreu entre Marx e Proudhon, e acabou por comprometer a existência da mais importante organização para o socialismo e para o movimento operário em suas primeiras décadas, a Associação Internacional dos Trabalhadores (A.I.T.).

Sem dúvida alguma, o debate entre Marx e Bakunin demonstra, como teremos a oportunidade de perceber, uma profunda divergência teórica quanto à condução da luta revolucionária que, embora não se resuma a uma contradição entre liberdade e autoritarismo - ou entre federalismo e centralismo - como afirma Maurício TRAGTENBERG, tem nesta oposição seu tema fundamental. Por outro lado, os problemas entre os dois começam já a nível de personalidade, o que comprometia um relacionamento mais estreito entre eles. Se é verdade que os problemas pessoais não devem dificultar as possibilidades de uma ação social revolucionária, não é menos verdade que as teorias desenvolvidas por cada um deles têm muito a ver com as respectivas personalidades, e nem poderia ser de outra maneira. Por volta da década de 40 do século dezenove, eles chegaram a manter cordiais relações e discutiam, junto com Proudhon e outros socialistas exilados em Paris, os problemas do socialismo que se formava e as questões de organização do movimento operário. Já nesta época Bakunin antevia suas diferenças com Marx:

"Eu e Marx éramos amigos naquela época e nos víamos com frequência. Eu o respeitava pela sua sabedoria e pela dedicação séria e apaixonada, ainda que misturada a uma certa dose de vaidade, à causa do proletariado. Costumava ouvir atentamente sua conversa inteligente e instrutiva, mas não havia intimidade entre nós. Nossos temperamentos não se adaptavam: ele me chamava de idea

lista sentimental - e estava certo. Eu o chamava de vaidoso, traiçoeiro e ardiloso - e também estava certo!" (Mikhail BAKUNIN, apud George WOODCOCK, "Os Grandes Escritos Anarquistas", p. 36)

Procuramos trabalhar aqui, de maneira sucinta - as sim como foi feito no caso de Proudhon -, a polêmica entre Marx e Bakunin, delineando-lhe o contorno histórico e as particularidades.

O embate entre eles deu-se, como já foi dito, no se io da Associação Internacional dos Trabalhadores, e selou-lhe o destino. Começamos então por entender a constituição da A.I.T.. Con forme mostram os historiadores - por exemplo, Max NETTLAU(4) e Ser gio Augusto QUEIROZ NORTE(5) - o movimento internacionalista dos trabalhadores era uma necessidade frente ao horizonte internacional do capitalismo, que precisa de um bom relacionamento entre as nações (lembremos dos anseios pela fraternidade entre os povos da burguesia francesa de 1789 e dos trabalhos da O.N.U. neste século) para que seja possível a existência de mercados que permitam o livre fluxo do capital. Neste sentido, já em 1833 aparecia um primei ro documento de organização operária que professava um certo inter nacionalismo, o "Manifesto das Classes Produtivas da Grã-Bretanha", endereçado "aos governos e povos da Europa e América do Norte e do Sul". No entanto, os caminhos que levaram à criação da A.I.T. foram longos, tortuosos e, em diversos momentos, obscuros.

"Mas os trabalhadores e os socialistas, os homens de 1848 em diante e as jovens gerações, viam que estava chegando o tempo para reanimar seus movimentos, fundar suas organizações, e

(4) Ver, principalmente, os capítulos 8, "Los orígenes del colectivismo antiautoritário en la Internacional y en los grupos formados por Bakunin, desde 1864, en los años 1864-1868(Otoño)" e 9, "Las ideas libertarias en la Internacional desde 1869 a 1872", de "La Anarquía a través de los Tiempos".

(5) Ver "Bakunin: Sangue, Suor e Barricadas", com ênfase para o capítulo 3, "Bakunin, militante da I Internacional" e, do mesmo autor, o texto introdutório ao volume Mikhail BAKUNIN, "Escrito Contra Marx/Conflitos na Internacional", intitulado "Bakunin X Marx Conflito de Titãs na Associação Internacional dos Trabalhadores".

neste ambiente de relações e reagrupamentos frequentes entre os Estados que agiram como donos do mundo, é assombroso que também os trabalhadores, finalmente, pensassem em relacionar-se entre si internacionalmente. Esse relacionamento deu-se muito lentamente, entre 1862 e 1864, apenas entre alguns núcleos de Londres e de Pa-ris, entre alguns homens que se dedicaram a isto diretamente, para falar de maneira exata, e onde triunfaram as inércias, os excessos, os interesses de partidos, as invejas, etc., e os homens ma-is influentes, que foram diretores das organizações, e que tomaram muito cuidado de não se ligar a um assunto a não ser que o êxito estivesse assegurado. Esta é a verdadeira história das origens da Internacional, estabelecida pela documentação íntima. Para as pou-cas reuniões públicas, cuidadosamente preparadas, bons oradores e um bom público aclamador bem entusiasta, mas não havia nada a di-zer, e depois as coisas foram feitas em um pequeno conclave, levando meses e meses, quase fracassando nas susceptibilidades, nas vaidades, etc., até que resultou na reunião de 28 de setembro de 1864, na qual muitos nomes preparados de antemão foram aclamados, e as-sim o grande grupo diretor, o Conselho central (mais tarde Conselho geral), foi constituído e os sucessivos foram depois recruta-dos por cooptações; os congressos gerais lhe confirmaram sempre a confiança." (Max NETTLAU, "La Anarquia a traves de los Tiempos", p. 88)

Embora Nettlau seja bastante negativista em sua a-nálise da criação da A.I.T., é certo que sua origem foi muito mais fruto de ações isoladas e interesseiras do que fruto da ação cons-ciente e organizada das massas trabalhadoras. No entanto, sejam quais forem suas fontes, é inegável a relevância que a Internacio-nal assumiria no seio do movimento operário, cada vez mais dinâmi-co e mais estruturado.

Com essa formação eclética e pouco estruturada, a

associação envolvia diversas organizações operárias, com as mais diferentes orientações políticas, e nos primeiros anos da organização a rigidez de princípios nunca foi a sua marca fundamental:

"A Internacional era composta desde sua fundação por organizações operárias que defendiam concepções, tendências e táticas diversas, baseadas em estatutos gerais que nada tinham de rígido. Estas diferenças foram discutidas nos Congressos Internacionais de Lausanne (1867), Bruxelas (1868) e Basiléia (1869); nos congressos foram debatidos temas de relevância para a classe operária, tais como: luta pela redução da jornada de trabalho, a exploração de mão-de-obra feminina e infantil, a luta contra o desemprego, o papel dos sindicatos e organizações operárias nas lutas contra o capital, a cooperação internacional do proletariado, o direito à educação da classe operária, o papel da mulher no capitalismo, a coletivização da terra e da indústria. Além disso, a Internacional apoiou movimentos grevistas na Suíça, Bélgica, França e outros países. Toda essa atuação militante despertou a ira dos governos constituídos e conseqüente repressão feroz aos internacionalistas." (Sérgio A. QUEIROZ NORTE, "Bakunin versus Marx: Conflito de Titãs da Associação Internacional dos Trabalhadores", in Mikhail BAKUNIN, "Escrito contra Marx/Conflitos na Internacional", pp. 10-11)

Mas o fato é que a pouca rigidez - garantida inclusive via estatutos - e o ecletismo inicial foram cedendo lugar a tentativas cada vez mais intensas de se assegurar a hegemonia de determinados grupos no seio da instituição, principalmente pelos membros do Conselho Geral, entre eles Karl Marx(6). Com o Congresso de Basiléia, as coisas começam a ficar mais claras, e as posi-

(6) Segundo QUEIROZ NORTE, "a influência intelectual e teórica de Marx é sentida desde a fundação da Internacional, e o mesmo trabalhará para mantê-la no seio do Conselho Geral e, apoiado neste órgão, irá difundir o seu pensamento. O seu objetivo é aumentar

ções assumidas levam a um impasse.

"Após o Congresso de Basiléia (1869) duas tendências eram preponderantes: a ação política para a conquista do poder estatal e o coletivismo anti-estatista. A primeira era representada pelo Conselho Geral de Londres (com hegemonia de Marx e Engels) e pelos 'blanquistas' franceses - corrente inspirada em Auguste Blanqui que defende a tomada do poder estatal por um coeso grupo de revolucionários e a implantação da ditadura revolucionária -, o coletivismo anti-estatal era representado pelas federações do Jura (Suíça), Espanha, Bélgica e Itália," (Idem, p. 11)

É importante ressaltar que Bakunin só ingressaria na Internacional em junho de 1868, através da seção de Genebra, quando Marx já era figura de destaque no Conselho Geral. Nos anos anteriores, Bakunin havia participado de algumas organizações ligadas ao movimento socialista. Em 1864 ele fundou a "Fraternidade Revolucionária Internacional", em cujos estatutos podem ser percebidos os princípios de um socialismo revolucionário baseado no federalismo e no internacionalismo. Em 1867 ele participa ativamente no Congresso pela Paz realizado em Genebra, organizado por pessoas como Victor Hugo, Garibaldi, John Stuart Mill, Louis Blanc, Alexander Herzen, entre outros. Neste congresso Bakunin apresenta seu "Federalismo, Socialismo e Antiteologismo", redigido especialmente para expressar suas idéias neste congresso sobre as condições da paz e da liberdade na Europa. Nesta ocasião é criada a "Liga pela Paz e Liberdade", e Bakunin é eleito para seu comitê executivo. No se

sua influência sobre o conjunto da Associação e pela sua correspondência sabemos o quão importante isso é para ele. Não se comprometerá nos congressos (dominados pelos prodonianos nos primeiros anos) e intervirá através do Conselho Geral com programas, informes, circulares e propostas que visavam 'combater as seitas' ("Bakunin: Sangue, Suor e Barricadas", p. 79). Também George WOODCOCK aponta esta prática de Marx, tanto no primeiro volume de seu "Anarquismo" no capítulo "A ânsia de destruir", quanto fala sobre Bakunin, e no segundo volume da mesma obra, no capítulo "Esforços Internacionais", quando aborda a A.I.T..

gundo congresso da Liga, em 1868, rompe definitivamente com ela, expressando seus ideais libertários. Neste mesmo ano, reunindo os antigos membros da Fraternidade Revolucionária Internacional e as poucas pessoas que o apoiaram na liga, cria a "Aliança Internacional da Democracia Socialista", que seria o pivô - oficialmente - do cisma na A.I.T..

Bakunin, que já era membro individual da A.I.T., pede o registro da Aliança Internacional naquela Associação. Sua proposta é de que os escritórios regionais da Aliança fossem convertidos em filiais da A.I.T., embora continuassem vinculados ao Bureau Central da Aliança - controlado por Bakunin. Ou seja, a Aliança Internacional da Democracia Socialista teria uma dupla existência, enquanto entidade autônoma e enquanto parte da Associação Internacional dos Trabalhadores. Isso sem dúvida era uma jogada política de Bakunin para manter sua influência nos locais onde a Aliança era mais desenvolvida que a A.I.T., particularmente nos países latinos, enquanto que Marx manteria sua influência no Conselho Geral e nos países sob sua jurisdição, principalmente Alemanha e Inglaterra.

O Conselho Geral da A.I.T. negou o pedido de filiação da Aliança, alegando que a existência de um segundo organismo internacional só dividiria as forças do movimento, e seria um contra-senso que a Associação admitisse tal fato. No entanto, o Conselho aceita o ingresso de todos os membros da Aliança e concorda que suas seções tornem-se seções da A.I.T., desde que a Aliança deixe de existir enquanto organismo internacional. Assim, em março de 1869 a Aliança é oficialmente dissolvida e seus escritórios tornam-se seções da Internacional. George WOODCOCK afirma que o objetivo desta manobra política de Bakunin não é muito claro:

"É difícil determinar agora até que ponto Bakunin pensou que a Aliança Social Democrática pudesse ter uma vida inde-

pendente e até que ponto até a idealizou para ser um cavalo de Tróia, que lhe permitiria introduzir um exército de anarquistas no coração da Internacional. Entretanto, tendo em vista os esforços feitos para estabelecer organismos da Aliança em diversos países e o sucesso que alcançou, quando comparada a organizações anteriores também criadas por Bakunin, parece bastante improvável que este a tenha considerado apenas como uma organização temporária, de fachada. Fanelli partiu para a Espanha em novembro de 1868 e fundou seções em Barcelona e Madri. Outras seções foram criadas em Lyon, Marselha, Nápoles e Sicília. A mais importante delas, entretanto, ficava em Genebra, onde também funcionava a Comissão Central, sob a liderança pessoal de Bakunin. Assim, a Aliança espalhou-se precariamente pelos países latinos, mas diferente das confrarias, tinha uma vida independente além do círculo restrito de amigos pessoais de Bakunin. Todas as evidências sugerem que ela era levada a sério por Bakunin e seus principais colaboradores e que estes esperavam que ela continuasse a existir como organismo anarquista, com um certo grau de autonomia, dentro da Primeira Internacional, atuando como uma espécie de grupo radical ativo, uma dedicada legião de 'propagandistas, apóstolos e finalmente, organizadores', como os chamava Bakunin." (George WOODCOCK, "Anarquismo - Uma História das Idéias e Movimentos Libertários", vol. I, pp. 146-147)

Com a dissolução oficial da Aliança, o primeiro Congresso Internacional do qual Bakunin participa ativamente é, o de 1869, realizado na cidade de Basiléia. Nos congressos anteriores, porém, já se vislumbrava um pouco do que aconteceria na A.I.T. com o ingresso de Bakunin. No primeiro congresso, em 1866, o Comitê Central foi dissolvido e foi instituído o Conselho Geral que, ao funcionar em Londres, era formado por sindicalistas ingleses e por refugiados estrangeiros, como Marx e outros alemães, alguns blanquistas e alguns mazzinianos; os anarquistas, de qualquer tendên-

cia, nunca estiveram presentes no centro executivo da Internacional, e sua atuação ficou restrita às federações e aos Congressos Internacionais. Neste congresso já se forma uma certa polêmica em torno das idéias de Proudhon, atacadas por Marx e defendidas pelos delegados franceses, praticamente um terço do Congresso, que eram em sua maioria mutualistas, seguidos por alguns coletivistas franceses e jurassianos, que depois se aliariam a Bakunin. Entretanto, neste e nos próximos congressos a hemonia seguiria sendo das demais tendências socialistas que compunham o Conselho Geral. A partir do segundo congresso, os mutualistas começam a perder força, enquanto os coletivistas cada vez mais são os principais opositores do Conselho Geral(7). Quando Bakunin chega ao quarto congresso, já existe, pois, um confronto no seio da Internacional entre os socialistas anarquistas e os socialistas comunistas (chamemos assim as diversas facções que apoiavam a orientação dada por Marx ao Conselho Geral), As facções anarquistas, no entanto, estavam sob controle: conseguiam aprovar algumas resoluções secundárias, mas as questões principais eram marcadas sempre pela primazia dos grupos ligados ao Conselho Geral; faltava aos grupos anarquistas uma liderança orgânica que polemizasse com o Conselho, polarizando as forças: este foi o papel assumido por Bakunin.

Veremos agora as diferenças pessoais e teóricas entre Bakunin e Marx, para entender as forças polarizadas por cada um deles, para poder perceber o rumo tomado pela polêmica e seu desfecho. Henri ARVON alerta que, embora a polêmica entre eles te

(7) Como mostra George WOODCOCK no segundo volume de "Anarquismo", os primeiros congressos da A.I.T. foram marcados pela presença preponderante dos mutualistas franceses, discípulos de Proudhon. Entretanto no Congresso de Bruxelas (1868), os coletivistas - que aderiram a Bakunin - já eram a principal força:

"Os mutualistas ainda eram uma força a ser levada em conta no Congresso de Bruxelas, em setembro de 1868, não obstante esta reunião no fim assinalasse um claro desvio para a política de coletivismo econômico. A oposição proudhoniana à socialização da terra era agora ineficaz, desde que os coletivistas belgas, conduzidos por

na variados aspectos, o centro dela é justamente o problema da organização - que, no fundo, é o problema de socialismo libertário versus socialismo autoritário, que TRAGTENBERG aponta para o fato de que é sempre tomado como um debate a-histórico, e não como o desenvolvimento natural do movimento operário(8).

"A disputa definitiva entre anarquismo e marxismo, que desta vez se verifica nos planos político e ideológico, produz-se no seio da Primeira Internacional, cuja direção é disputada por Marx e por Bakunin. O enfrentamento, cujas causas são múltiplas, em que tanto tem peso a diferença de doutrina como a diferença de temperamento, termina por cristalizar-se em torno do problema da organização: Marx é centralista; Bakunin, federalista. Esta divergência reflete com clareza a oposição entre a ciência e a vida, às vezes exposta por Bakunin. Enquanto o socialismo de Marx repousa na crença em uma necessidade inelutável da evolução demonstrada pelo materialismo histórico e dialético, Bakunin se assegura do impulso irresistível e às vezes irreflexivo dos indivíduos viventes que, por uma tendência natural e inata, aspiram à liberdade. À consciência de Marx, carregada, sob a forma do Partido, com a direção das lutas revolucionárias das massas, opõe-se a espontaneidade exaltada por Bakunin, a ação autônoma das massas, a revolução que surge de baixo." (H. ARVON, "El Anarquismo en el Siglo XX", pp.178-179)

Na verdade, a discussão entre Marx e Bakunin é uma reedição do confronto do primeiro com Proudhon; enquanto membros ativos do movimento socialista, ambos trabalham com a hipótese da

Caesar de Paepe, controlaram mais da metade dos votos, e uma resolução, exigindo a propriedade pública das minas, transportes e terra, fora aprovada por ampla maioria." (p. 11)

(8) Vale ressaltar a afirmação de Maurício TRAGTENBERG em "MARX x BAKUNIN, ou Marxismo x Anarquismo", citada já no início deste capítulo, de que a oposição entre os dois socialistas não deve ser tomada em uma perspectiva a-histórica, unicamente como um debate pessoal dos dois, ou como uma simples oposição entre autonomia e autoridade, se bem que este seja o cerne de toda a questão.

necessidade de uma nova sociedade, estruturada de modo a acabar com o sistema de exploração e fundada na igualdade entre as classes, isto é, organizada de modo a não permitir o aparecimento de classes sociais distintas; o que distingue o trabalho teórico e a atividade prática de um do outro são os meios designados para a superação da sociedade capitalista e para a construção da sociedade socialista. Todos os outros aspectos da polêmica derivam desta oposição básica, sendo, na verdade, diferentes aspectos de uma mesma questão. Deste modo, o centro do debate continua sendo a ação política, como era com Proudhon, e Marx segue afirmando a necessidade de organização política em um partido operário centralizado que congregue os esforços e lutas do proletariado, enquanto que os anarquistas continuam a defender a ação econômica dos trabalhadores, com a criação de novos mecanismos de produção e distribuição que se oponham ao sistema de exploração, criticando a ação política no mesmo campo e no mesmo nível utilizado pela burguesia. No debate com Bakunin, entretanto, embora a questão central siga sendo a mesma, ela assume novos matizes e possibilita diversos desdobramentos. Devido à natureza desta Introdução, a discussão aqui ficará limitada a três pontos básicos que refletem seu clima geral e dão uma boa idéia de seu teor: veremos a questão do Estado, da ação política e da autoridade.

Para Marx, a luta contra o capitalismo é essencialmente uma luta do proletariado. No "Manifesto Comunista", ele já a firma que a história é a história da luta de classes, e por isso a luta contra o capitalismo é uma luta do proletariado (classe explorada) contra a burguesia (classe exploradora), as duas classes antagônicas neste modo de produção. À medida que o proletariado se constitui como classe, que vai ganhando consciência de sua situação e do seu lugar social, os embates com a burguesia começam a ficar cada vez mais radicais:

"O proletariado passa por diferentes fases de desenvolvimento. Logo que nasce, começa a luta contra a burguesia.

"A princípio, empenham-se na luta operários isolados, mais tarde, operários de uma mesma fábrica, finalmente operários do mesmo ramo de indústria, de uma mesma localidade, contra o burguês que os explora diretamente. Não se limitam a atacar as relações burguesas de produção, atacam os instrumentos de produção: destroem as mercadorias estrangeiras que lhes fazem concorrência, quebram máquinas, queimam as fábricas e esforçam-se para reconquistar a posição perdida do artesão da Idade Média.

(...)

"Os operários começam a formar uniões contra os burgueses e atuam em comum na defesa de seus próprios salários; chegam a fundar associações permanentes a fim de se prepararem, na previsão daqueles choques eventuais. Aqui e ali a luta se transforma em rebelião." (Karl MARX/Friedrich ENGELS, "Manifesto Comunista", pp. 18-19)

A consciência de classe, no entanto, é fundamental para que o proletariado assuma sua luta contra a burguesia. O caminho que Marx vislumbra para a tomada de consciência do proletariado é o da organização e da ação política. Daí a proposta da formação do Partido Comunista, cujo objetivo é justamente organizar o proletariado enquanto classe e a conquista do poder político, tomando-o das mãos da burguesia:

"O objetivo imediato dos comunistas é o mesmo que o de todos os demais partidos proletários: constituição dos proletários em classe, derrubada da supremacia burguesa, conquista do poder político pelo proletariado." (Idem, p. 26)

Esses objetivos ficam ainda mais claros quando eles falam sobre as particularidades da Alemanha:

"Na Alemanha, o Partido Comunista luta de acordo

com a burguesia, todas as vezes que essa age revolucionariamente: contra a monarquia absoluta, a propriedade rural feudal e a pequena burguesia reacionária.

"Mas nunca, em nenhum momento, esse Partido se descuida de despertar nos operários uma consciência clara e nítida do violento antagonismo que existe entre a burguesia e o proletariado, para que, na hora precisa, os operários alemães saibam converter as condições sociais e políticas, criadas pelo regime burguês, em outras tantas armas contra a burguesia, a fim de que, uma vez destruídas as classes reacionárias na Alemanha, possa ser travada a luta contra a própria burguesia." (Idem, p. 54)

Através de sua visão dialética e materialista da história, Marx está convencido de que a revolução socialista é uma necessidade histórica. Cumpre que se organize o proletariado que, organizado e consciente, terá condições de tomar o poder político, socializar os meios de produção e construir uma nova sociedade. A ação política é fundamental, pois é através dela que o proletariado conquista sua consciência de classe; a tarefa dos revolucionários socialistas, a "vanguarda" do movimento, é justamente a de organizar as massas, construir um partido político que seja a via de ação e representação dos interesses proletários frente à sociedade, e que garanta os mecanismos para que a classe organizada conquiste o poder político.

O antagonismo de classes também é afirmado por Bakunin, se bem que não de modo científico e histórico, como feito por Marx, mas de modo imediato, como conflito entre burgueses e operários:

"O antagonismo existente entre o mundo operário e o mundo burguês, toma um caráter cada vez mais pronunciado. Todo aquele que pense conscienciosamente e cujos sentimentos e imaginação não se alteram devido à influência muitas vezes inconsciente

de sofismas egoístas, deve hoje compreender que nenhuma reconciliação é possível entre eles. Os trabalhadores querem a igualdade, os burgueses querem a manutenção da desigualdade. Uma destrói evidentemente a outra. Até mesmo a grande maioria dos burgueses capitalistas e proprietários que têm a coragem de dizer publicamente aquilo que pretendem, não temem manifestar com a mesma franqueza o horror que lhes inspira o atual movimento da classe operária. São inimigos tão decididos como sinceros, nós os conhecemos bastante bem". (Mikhail BAKUNIN, "O Socialismo Libertário", p. 63)

Se Bakunin e Marx concordam quanto ao antagonismo de classe e a necessidade de sua superação - a instauração de uma sociedade sem classes, da igualdade - as divergências logo aparecem quando o assunto passa a ser a tática de ação para a construção desta sociedade. Quanto à ação política, Bakunin é radical ao rejeitar a organização em partidos políticos, em nome da livre associação dos operários e da população despossuída em organizações que fomentem novas formas de convívio social, em oposição às relações de exploração e dominação da sociedade de classes, como é um partido político hierarquizado.

Para Bakunin, a revolução não é fruto da história, mas da espontaneidade das massas que a conduzem. A revolução só a contece como ação direta das massas, consciente de sua necessidade e desejosas de seu triunfo. Ele até admite que um grupo de revolucionários espalhe nas massas as sementes da revolta, mas nunca que elas sejam conduzidas por eles. A revolução social só tem sentido e pode ter êxito se esse for o desejo do povo, pois só sua ação po de conduzir a ela. Sendo fruto da massa, é inconcebível que qualquer grupo queira impor a revolução a ela:

"Com que direito impõe aos operários e aos camponeses uma forma determinada de governo ou de organização econômica? Com o direito da revolução, dizem. Mas a revolução quando age des

poticamente e quando em lugar de provocar a liberdade nas massas, provoca nelas a reação. O meio e a condição, senão o fim principal da revolução, é o aniquilamento do princípio de autoridade em todas as suas manifestações possíveis, é a abolição, a destruição completa e violenta, por necessidade, do Estado, por que o Estado, irmão menor da igreja, como bem o demonstrou Proudhon, é a conservação histórica de todos os despotismos, de todos os privilégios, a razão política de todas as servidões econômicas e sociais, a essência mesma e o centro de toda a reação. Quando em nome da revolução se quer fazer Estado, ainda que não seja mais que um Estado provisório, faz-se a reação e se trabalha pelo despotismo, não pela liberdade: pela instituição do privilégio contra a igualdade." (Mikhail BAKUNIN, "La Libertad", p. 176)

Em outro escrito Bakunin reafirma a idéia de que a revolução é obra do povo e condena aqueles que, em nome da revolução, procuram alçar-se como nova autoridade:

"A revolução devendo fazer-se, em toda parte, pelo povo, e a suprema direção devendo ficar sempre no povo organizado em federação livre de associações agrícolas e industriais, o Estado revolucionário e novo, organizando-se de baixo para cima por meio da delegação revolucionária abrangendo todos os países insurrectos em nome dos mesmos princípios independentemente das velhas fronteiras e das diferenças de nacionalidades, terá por objetivo a administração de serviços públicos e não o governo dos povos. A aliança da revolução universal contra a aliança de todas as reações constituirá a nova pátria." (Mikhail BAKUNIN, "Textos Escolhidos", p. 86)

Com base nos princípios de que a revolução deve ser obra direta do povo(9) e tem por principal objetivo a destruição da autoridade e das injustiças, Bakunin condena toda forma de ação política que seja uma reprodução da máquina política do Estado bur

guês, pois esta prática seria uma afirmação da sociedade de exploração. A negação da ação política, porém, não equivale, pelo menos nos textos anarquistas, à negação da ação social; a ação política que se nega é aquela perpetuada pela própria burguesia. Nos textos citados, tanto de Bakunin quanto de Proudhon, nota-se a afirmação de necessidade da ação popular radical para a transformação da sociedade, e embora se critique a ação burguesa sob o epíteto de ação política, pode-se perceber claramente que a ação social teorizada, praticada e estimulada pelos anarquistas é uma ação política: evita-se apenas o termo, para não confundir com a prática burguesa, por eles criticada.

Essa crítica da política, porém, foi sempre um "cavalo de batalha" de Marx contra seus quase companheiros de socialismo, que sempre os acusou de ingenuidade, quando não de má-fé, por essa reação à política burguesa. Em um texto escrito para definir o verbete "apoliticismo" para o Manual Republicano para 1874, publicado em italiano, Marx afirma:

"Ninguém negará que, se os apóstolos do apoliticismo expressarem-se (sic) de um modo tão claro, a classe operária os mandaria passear e se sentiria insultada por esses burgueses doutrinários e fidalgos descarreirados, que são bastante tolos ou ingênuos para proibir-lhe qualquer meio real de luta, porque todas as armas para o combate precisam ser tomadas da sociedade atual e porque as condições fatais desta luta têm a desgraça de não se adaptar às suas fantasias idealistas; fantasias que esses doutores

(9) TRAGTENBERG fez uma interessante análise da idéia de Bakunin de que a revolução deve ser feita pelo "povo", incluindo aí os camponeses, o lumpen, que Marx acreditava de tendência reacionária e que Bakunin vê como o verdadeiro motor da revolução. Segundo TRAGTENBERG, Marx, que é alemão, e vem de um país desenvolvido, onde a importância do proletariado é maior, defende a idéia de que a revolução será obra desta classe; Bakunin, que é russo, de um país menos desenvolvido onde os camponeses ainda são a figura central, vê logicamente nestes e nos "desclassificados" em geral a matéria-prima para a transformação social. Sobre isso consultar o artigo já citado.

em ciência social elevaram à divindade, sob os nomes de Liberdade, Autonomia e Anarquia. Mas o movimento da classe operária é tão potente hoje em dia, que esses filantropos sectários já não se atrevem a repetir, com respeito à luta econômica, as grandes verdades que incessantemente proclamavam quanto à luta política. São demasiado covardes, para aplicá-las às greves, às coligações, às sociedades de ofício único, às leis sobre o trabalho de mulheres e crianças, sobre a limitação das horas de trabalho, etc.." (Karl Marx, "Apoliticismo", in MARX/ENGELS, "O Anarquismo", pp. 68-69)

O problema da ação política está na verdade ligado à questão da autoridade. O principal objetivo dos socialistas em geral é a igualdade e a justiça social; para os anarquistas, em particular, a igualdade só é possível através da liberdade, e para que a liberdade possa ser total é necessário que se destrua todo e qualquer vestígio da autoridade. É a crítica da autoridade que fundamenta a crítica da ação política, pois nos moldes capitalistas toda ação política é hierarquizada, é estruturada segundo um sistema de autoridades e submissões, onde não há lugar para a liberdade.

A autoridade também está por trás do problema de descentralização. Uma organização centralizada pressupõe a autoridade, enquanto que a descentralização vai realizando uma quebra progressiva e uma miniaturização da autoridade e, levada a seus extremos, significa a extinção da autoridade, visto que ela estaria dividida igualmente por todas as pessoas e cessaria de existir como expressão de uma desigualdade de poder. Esse é o motivo da crítica de Bakunin aos planos de Marx de construir um partido político operário, que centralizaria as lutas revolucionárias, sendo a autoridade do movimento, ao mesmo tempo que critica a gestão de Marx no Conselho Geral da A.I.T. que, na perspectiva de Bakunin, representava uma centralização da entidade, garantindo a autoridade

de daquele Conselho e comprometendo a autonomia das diversas federações da entidade. Para Bakunin, isso comprometeria irremediavelmente a perspectiva de uma revolução social, pois ela deveria surgir espontaneamente das massas, e não como fruto da ação da autoridade de um Conselho Geral.

Os anarquistas militantes da A.I.T. passaram a denominar os socialistas que defendiam uma centralização em torno do Conselho Geral - em particular o grupo de Marx - de socialistas autoritários, pois professavam a idéia de que a autoridade é necessária à organização do movimento revolucionário e para a manutenção da revolução e a estruturação da nova sociedade. Para Bakunin e os anarquistas, essa ação pautada na autoridade não poderia nunca levar à construção de uma sociedade justa e libertária, mas apenas inauguraria uma nova forma de opressão e poder. Naquele mesmo "Almanaque Republicano para 1874", onde Marx publicou seu texto para combater o "apoliticismo", Engels publicou um outro texto de ataque aos anarquistas, este dedicado a uma crítica à crítica do autoritarismo. Ele escreveu:

"De uns tempos para cá alguns socialistas empreenderam uma verdadeira cruzada contra o que eles chamam de princípio de autoridade. Basta dizer que este ou aquele ato é autoritário, a fim de que o condenem. Abusa-se deste método sumário de proceder a tal ponto que não resta outra alternativa a não ser examinar a coisa um pouco mais de perto. Autoridade, no sentido em que é tratada, quer dizer: imposição da vontade de outro à nossa; autoridade supõe, por outro lado, subordinação. Agora, por pior que soem estas duas palavras, e por mais desagradável que seja para a parte subordinada a relação que representam, a questão está em saber se há meios de prescindir dela, se, dadas as condições atuais da sociedade, podemos criar outro regime social no qual esta autoridade já não tenha objetivo e no qual, por conseguinte, deva desapare-

cer." (Friedrich ENGELS, "Da Autoridade", in MARX/ENGELS, "O Anarquismo", p. 63)

Engels mostra que o desenvolvimento da sociedade leva a uma organização cada vez mais complexa, e procura justificar a autoridade como fenômeno necessário a toda e qualquer organização. Para tanto, arrola alguns exemplos materiais - a organização da fábrica, de uma ferrovia e a condução de um navio no mar - para provar a necessidade social da autoridade, e a sua presença em qualquer sociedade, mesmo na organização socialista.

"Vimos então que, por um lado, certa autoridade, delegada como foi, e por outro lado, certa subordinação, são coisas que, independentemente da organização social, nos são impostas com as condições materiais em que produzimos e fazemos circular os produtos.

"E vimos, além disso, que as condições materiais de produção e de circulação crescem inevitavelmente com a grande indústria e com o desenvolvimento da agricultura, e tendem cada vez mais a ampliar o campo desta autoridade. É, pois, absurdo falar no princípio da autoridade como um princípio absolutamente ruim e do princípio de autonomia como um princípio absolutamente bom. A autoridade e a autonomia são coisas relativas, cujas esferas variam nas diferentes fases do desenvolvimento social." (Idem, p. 65)

Engels conclui seu escrito com uma crítica à idéia libertária de abolição do Estado - a personificação maior da autoridade - e com uma acusação a eles de servir à pequeno-burguesia reacionária:

"Mas os antiautoritários exigem que o Estado seja abolido de uma só vez, antes ainda de terem sido destruídas as condições sociais que o fizeram nascer. Exigem que a primeira ação da revolução social seja a abolição da autoridade. Estes senhores não viram nunca uma revolução? Uma revolução é, indiscutivelmente, a

coisa mais autoritária que existe; é a ação por meio da qual uma parte da população impõe sua vontade à outra por meio de fuzis, baionetas e canhões, pois meios autoritários existem; e o partido vitorioso, se não quer ter lutado em vão, tem que manter este domínio pelo terror que suas armas inspirem aos reacionários. (...) Portanto, de duas uma: ou os autoritários não sabem o que dizem, e neste caso não fazem mais do que semear a confusão; ou sabem e, neste caso, traem o movimento do proletariado. Em um e outro caso servem à reação." (Idem, p. 66)

No entanto, as afirmações de Bakunin e dos libertários são feitas em um âmbito ligeiramente diferente daquele explorado por Engels: por um lado, como veremos no próximo capítulo, ao tratar do conceito de liberdade no Anarquismo, Bakunin afirma que não tem sentido falarmos em limites naturais à liberdade, pois sendo um fenômeno essencialmente humano ela só tem sentido nos domínios do homem, e não nos da natureza; a natureza não é limite à liberdade, é sua condição. Do mesmo modo, a autoridade enquanto fenômeno social de dominação e de submissão, de negação da liberdade, portanto, não tem nada a ver com as condições naturais: só tem sentido no reino do humano. Os exemplos naturais levantados por Engels são falsos exemplos de autoridade. Por outro lado, quando Engels fala da necessidade de autoridade - e, portanto, da hierarquização - nas relações de produção em fábrica de fibras de algodão, está pressupondo os métodos históricos de produção segundo a prática de uma sociedade de dominação, e tomando metafísica e a-historicamente o fenômeno da produção, afirmando que ele só pode acontecer segundo este tipo de organização ao qual estamos historicamente acostumados; a proposta socialista, entretanto, é de que se construa uma nova sociedade, o que pressupõe uma organização radicalmente diferente daquela: uma organização que se estruture sem o concurso da autoridade, mas que se baseie na liberdade e na igual-

dade.

Outra consideração necessária é a de que a crítica dos libertários à autoridade dá-se em duas frentes complementares: nas relações inter-humanas e na ação política e social. Para Bakunin, a autoridade e o poder corrompem facilmente aqueles que têm contato com eles, e os interesses do povo são esquecidos em nome da atração e do poder.

"É por isso que se vê comumente o povo expressar uma profunda desconfiança em relação aos defensores mais zelosos de seus direitos. 'Falam assim, dizem, porque não estão todavia no poder. Mas quando estiverem nele falarão de outro modo'. O povo tem razão, é a história eterna de todos os ambiciosos no poder, e essa história se repete a cada dia, com uma monotonia singular. Vimos a John Bright, o célebre agitador do povo inglês, declarar, em uma carta dirigida a um de seus eleitores, pouco depois de sua entrada no ministério de Gladstone, 'que seus eleitores não deviam assustar-se de modo nenhum com sua mudança de linguagem e de opinião. Que uma coisa era pensar, sentir, querer e falar como membro da oposição, e outra coisa era pensar, falar e trabalhar como ministro'. (...) A posição de todo poder político é tal que não se pode fazer outra coisa que não seja mandar, limitar, diminuir, e por fim anular a liberdade popular, sob pena de suicídio. E é por que reconhecemos esta profunda verdade, tanto confirmada pela teoria quanto demonstrada pela experiência de todos os tempos e de todos os países, que nós, socialistas revolucionários, não cremos que basta colocar o poder em mãos dos homens novos, ainda que estes homens sejam os democratas mais sinceros, ainda que sejam trabalhadores. Pedimos a abolição do poder." (Mikhail BAKUNIN, "La Libertad", p. 140)

Em nome desta desconfiança pelo poder Bakunin alertava, ainda em 1869, através do jornal "L'Egalité", órgão de im-

prensa da seção genebrina da A.I.T. - antigo comitê central da Aliança da Democracia Socialista de Bakunin - que a Internacional não podia ceder à tática política da burguesia, pois o comprometimento da associação com a política partidária seria o seu fim como entidade revolucionária.

"A Associação Internacional dos Trabalhadores, para permanecer fiel a seu princípio e para não se desviar da única via que pode conduzi-la ao seu objetivo, deve sobretudo precaver-se contra a influência de dois tipos de socialistas burgueses: os partidários da política burguesa, incluindo mesmo os revolucionários burgueses, e os da cooperação burguesa, denominados homens práticos.

(...)

"A emancipação econômica, como já dissemos no nosso número precedente, é a base de todas as outras emancipações. Resumimos, nestas palavras, toda a política da Internacional.

(...)

"É evidente que todo o movimento político que não tenha por objetivo imediato e direto a emancipação econômica definitiva e completa dos trabalhadores, e que não inscreva na sua bandeira, com clareza e determinação, o princípio da igualdade econômica, isto é, a restituição integral do capital ao trabalho, ou seja, a liquidação social - é um movimento burguês e, como tal, deve ser excluído da Internacional.

(...)

"Conquistar a liberdade política primeiro, não pode significar mais do que conquistar apenas a ela, deixando, pelo menos nos primeiros dias, as relações econômicas e sociais no estado em que se encontram, isto é, os proprietários e os capitalistas com sua insolente riqueza, e os trabalhadores com a sua miséria. Mas uma vez conquistada esta liberdade, diz-se, ela serviria aos

trabalhadores como instrumento para conquistar mais tarde a igualdade ou a justiça econômica.

"A liberdade é, com efeito, um magnífico e poderoso instrumento. O problema é saber se os trabalhadores poderiam, de fato, dela se servirem, se eles a possuiriam realmente, ou se, como sempre aconteceu até agora, a sua liberdade política não seria mais do que uma aparência enganadora, uma ficção?" (Mikhail BAKUNIN, "O Socialismo Libertário", pp. 64 a 66)

Para Bakunin, a revolução política e a revolução social devem acontecer simultaneamente: a destruição da ordem econômica deve ser coroada com a destruição da ordem política que a sustenta; a construção de uma nova ordem social deve, também, culminar com a criação de uma nova ordem política para sua gestão. Uma revolução meramente política, a tomada do poder por outra classe não leva, necessariamente à revolução social - a construção da liberdade e da igualdade -, assim como uma revolução social que não promova, concomitantemente, uma revolução política teria sérios problemas para se manter, devido ao arcabouço hierárquico que herdaria da antiga ordem social: essa a grande lição de Bakunin.

"A revolução política, contemporânea e realmente inseparável da revolução social - de que será, por assim dizer, a expressão ou a manifestação negativa -, não será já uma transformação, senão uma liquidação grandiosa do Estado, e a abolição radical de todas as instituições políticas e jurídicas que têm por objeto a submissão do trabalho popular à exploração das classes privilegiadas. Ao mesmo tempo em que destruirá a potência econômica dos proprietários, dos capitalistas, dos patrões, destruirá a dominação política de todos os chamados representantes coroados ou não coroados do Estado, desde os imperadores e os reis até o último gendarme ou guarda camp e, de todos os grandes e pequenos corpos do Estado, de todas as classes e de todos os indivíduos que -

em nome de um poder fundado, para uns sobre o direito divino, e para outros sobre a eleição popular e sobre o sufrágio universal, cega ou servilmente praticada pelas massas, malvadamente explorado e afastado de seu fim pelos exploradores dessas massas -, se colocam ante elas como senhores e como amos. A revolução social barrará todas estas instituições e todos estes representantes da eterna tirania, aberta ou mascarada, não para substituí-la por outra, senão para destruir de uma vez por todas o princípio mesmo da soberania, da dominação e da autoridade; e o sufrágio universal, atuando em meio a esta revolução, tendo por ponto de partida a igualdade econômica e social conquistada por ela, não terá por objeto, como muitos pretensos socialistas o imaginam e esperam, a criação de um novo Estado e de um novo governo político, que dariam a essa 'vil multidão' novos amos, senão uma organização ampla, procedendo de baixo para cima, pela via de uma federação livre da liberdade e do trabalho de todos, povos, províncias, comunas, associações, indivíduos, sobre a base única da igualdade e da fraternidade humanas." (Mikhail BAKUNIN, "La Libertad", pp. 172-173)

Este trecho de Bakunin nos remete para o último dos tópicos da polêmica Marx/Bakunin a ser aqui discutida: a questão do Estado. Para Bakunin o Estado é a expressão máxima da autoridade, portanto da exploração, portanto da desigualdade: deve, pois, ser destruído, e este deve ser o primeiro ato da revolução para que se possa realmente construir uma nova sociedade, sem os resquícios da antiga ordem; para Marx, o Estado também é um mal que será extirpado, mas não de maneira imediata: antes, é necessário que o proletariado chegue ao poder, conquiste o próprio Estado e implemente as transformações econômicas necessárias; depois, com o tempo, conforme desaparecessem as condições sociais que a ele deram origem, o Estado naturalmente pereceria. Novamente, a polêmica se faz em torno dos meios a serem utilizados para se chegar a um mes-

mo fim.

Segundo a análise de Marx, o Estado é uma entidade abstrata que tem sua origem no fenômeno da divisão do trabalho:

"É justamente desta contradição entre o interesse particular e o interesse coletivo que o interesse coletivo toma, na qualidade de Estado, uma forma autônoma, separada dos reais interesses particulares e gerais e, ao mesmo tempo, na qualidade de uma coletividade ilusória, mas sempre sobre a base real dos laços existentes em cada conglomerado familiar e tribal - tais como, laços de sangue, linguagem, divisão do trabalho em maior escala e outros interesses - e sobretudo, como desenvolvermos mais adiante, baseada nas classes, já condicionadas pela divisão do trabalho, que se isolam em cada um destes conglomerados humanos e entre as quais há uma que domina todas as outras (...) segue-se, além disso, que toda classe que aspira à dominação, mesmo que essa dominação, como no caso do proletariado, exija a superação de toda a antiga forma de sociedade e de dominação em geral, deve conquistar primeiro o poder político, para apresentar seu interesse como interesse geral, ao que está obrigada no primeiro momento." (Karl MARX/Friedrich ENGELS, "A Ideologia Alemã", pp. 48-49)

Assim o Estado surge como a expressão abstrata dos interesses coletivos, a sua função seria proteger estes interesses da gana dos interesses individualizados. Entretanto, Marx e Engels demonstram mais adiante que, enquanto não existem na sociedade classes conscientemente constituídas, o Estado permanece defensor de um interesse abstrato, pois a sociedade é um amálgama de interesses conflitantes e amorfos. Com a constituição de uma classe dominante, o Estado passa a ser o representante real dos interesses desta classe.

"A burguesia, por ser uma classe e não mais um estado, é obrigada a organizar-se nacionalmente, e não mais local-

mente, a dar uma forma geral a seu interesse médio. Através da emancipação da propriedade privada em relação à comunidade, o Estado adquire uma existência particular, ao lado e fora da sociedade civil; mas este Estado não é mais do que a forma de organização que os burgueses necessariamente adotam, tanto no interior como no exterior, para a garantia recíproca de sua propriedade e de seus interesses. A autonomia do Estado ocorre hoje em dia apenas naqueles países onde os estamentos ainda não se desenvolveram totalmente até se transformarem em classes, onde ainda desempenham certo papel os estamentos já eliminados nos países mais avançados, onde existe uma certa mistura; países nos quais, por conseguinte, nenhuma parte da população pode chegar a dominar as outras." (Idem, pp. 97-98)

A conclusão é que o Estado é o veículo da dominação: é através dele que a classe dominante legitima a dominação, pois é através dele que ela faz com que seus interesses particulares sejam apresentados como interesses gerais, de toda a sociedade. Então, toda classe que aspira à dominação deve, necessariamente, conquistar o Estado, para então fazer de seus interesses os interesses de todos, possibilitando a dominação política que encobre a verdadeira dominação, a econômica. Para Marx, mesmo o proletariado, que aspira não a uma dominação política e econômica, mas a extinção de toda e qualquer dominação, deve conquistar o poder político, isto é, o Estado, para que possa, através do exercício deste poder político, por fim à dominação econômica e aos privilégios de classe. Como o Estado é a expressão natural das diferenças sociais e surge para garantir o interesse coletivo, quando deixam de existir as condições básicas que causam o seu aparecimento ele teria naturalmente a desaparecer.

Bakunin concorda com Marx quanto ao aspecto negativo do Estado: para ele o Estado, enquanto encarnação máxima da au-

toridade, é a maior expressão do mal social.

"Não hesito em dizer que o Estado é o mal, mas um mal historicamente necessário, tão necessário no passado quanto o será sua extinção completa, cedo ou tarde; tão necessário quanto foram a bestialidade primitiva e as divagações teológicas dos homens. O Estado absolutamente não é sociedade, é apenas uma forma histórica tão brutal quanto abstrata. Nasceu historicamente, em todos os países, do casamento da violência, da rapina e do saque, isto é, da guerra e da conquista, com os deuses criados sucessivamente pela fantasia teológica das nações. Foi, desde sua origem e permanece ainda hoje, a sanção divina da força bruta e da iniquidade triunfante. (...) O Estado é a autoridade, é a força, é a ostentação e a enfatuação da força. Ele não se insinua, não procura converter: sempre que interfere, o faz de mau jeito, pois sua natureza não é de persuadir, mas de impor-se, de forçar. Inutilmente tenta mascarar esta natureza de violador legal da vontade dos homens, de negação permanente de sua liberdade. então, mesmo que determine o bem, ele o estraga, precisamente porque o ordena, e porque toda ordem provoca e suscita revoltas legítimas da liberdade; e porque o bem, no momento, da moral humana, não divina, do ponto de vista do respeito humano e da liberdade, torna-se um mal." (Mikhail BAKUNIN "Textos Escolhidos", p. 33)

E é justamente por concordar com Marx quanto ao caráter negativo, histórico e abstrato do Estado que ele discorda dele quanto ao caminho da revolução e a transição para a nova sociedade. Para Bakunin, como o Estado é a máxima encarnação da autoridade, o primeiro ato da revolução social deve ser a destruição deste instrumento de dominação. Só a destruição do princípio de autoridade pode abrir o caminho para uma nova organização econômica, social e política. Se o princípio de autoridade permanecer como o centro dos esforços de organização, a construção de uma nova socie

dade será muito difícil, pois é impossível instaurar a igualdade quando continuam havendo concentrações de poder, diferentes graus de autoridade. Segundo Bakunin, o exercício do poder político, fruto histórico das contradições sociais do sistema de dominação, não pode, por suas próprias limitações sociais e históricas, ser o veículo da implantação de um novo sistema social baseado na igualdade; sendo o resultado de determinadas condições sociais, ele não tem condições de destruí-las e fundar novas condições, opostas às primeiras. Convicto destes princípios, Bakunin dirige duras críticas à Marx, não às suas análises de economia política, à sua radiografia do sistema capitalista - lembremos que Bakunin foi o tradutor de "O Capital" para o russo -, mas às análises políticas e às propostas de Marx para a revolução e a construção do socialismo, em particular ao tema da "ditadura do proletariado". Já nas décadas de 60 e 70 do século dezenove Bakunin antevia a possibilidade de uma revolução de inspiração marxista ser levada à construção de uma nova dominação, baseada na burocracia e no estatismo.

"No Estado popular do Sr. Marx, dizem-nos, não haverá absolutamente classe privilegiada. Todos serão iguais, não somente do ponto de vista jurídico e político, mas também do ponto de vista econômico. Pelo menos no-lo prometem, ainda que eu duvide muito que, da maneira como procedem e na via que querem seguir, possam algum dia cumprir sua promessa. Não haverá, portanto, mais nenhuma classe, mas um governo, e, observai-o bem, um governo excessivamente complicado, que não se contentará em governar e administrar as massas politicamente, como o fazem todos os governos hoje, mas que ainda as administrará economicamente, concentrando em suas mãos a produção e a justa repartição das riquezas, a cultura da terra, o estabelecimento e o desenvolvimento das fábricas, a organização e a direção do comércio, enfim, a aplicação do capital à produção pelo único banqueiro, o Estado. Tudo isso exigirá uma ci-

ência imensa e muitas cabeças transbordantes de cérebro nesse governo. Será o reino da inteligência científica, o mais aristocrático, o mais despótico, o mais arrogante e mais desprezível de todos os regimes. Haverá uma nova classe, uma nova hierarquia de doutos reais e fictícios, e o mundo se dividirá em uma minoria dominando em nome da ciência, e uma imensa maioria ignorante. E, então, cuidado com a massa de ignorantes!

"Tal regime não deixará de provocar seríssimos descontentamentos nessa massa, e, para contê-la, o governo iluminador e emancipador do Sr. Marx precisará de uma força armada não menos séria. Isso porque o governo deve ser forte, diz o Sr. Engels, para manter na ordem esses milhões de analfabetos cuja sublevação brutal poderia tudo destruir e tudo derrubar, mesmo um governo dirigido por cabeças transbordantes de cérebro." (Mikhail BAKUNIN, "Escrito Contra Marx/Conflitos na Internacional" pp. 95-96)

Este é o teor da crítica de Bakunin ao processo de luta pelo socialismo proposto por Marx. Existem muitos outros pontos que poderiam ser abordados, mas o que foi visto aqui é suficiente para que se percebam os contornos da polêmica entre os dois socialistas, e permite um entendimento mais razoável dos incidentes que levariam ao fim a I Internacional. Feitas estas considerações em torno das diferenças teóricas entre Marx e Bakunin, voltemos ao palco da A.I.T..

Como foi explicitado anteriormente, o primeiro congresso da Internacional do qual Bakunin participou ativamente foi o de 1869, realizado na Basiléia. Neste congresso Bakunin conseguiu aglutinar diversas forças que até este momento encontravam-se dispersas na entidade, e pela primeira vez fazer frente ao grupo que articulava o Conselho Geral, dificultando a ação deste, até então razoavelmente tranquila. A polêmica, nesta ocasião, fez-se, na verdade, em torno de um ponto menor: o direito de herança. Veja

mos o que diz o historiador WOODCOCK sobre o episódio:

"Como tantas vezes acontece, a questão que provocou a derrota tinha muito pouco a ver com as diferenças básicas que se paravam os socialistas libertários e os socialistas autoritários. Era a questão de extinção do direito de herança, que Bakunin exigia como primeiro passo para a obtenção da igualdade social e econômica. A atitude de Marx, que não estava presente à conferência, parecia mais revolucionária mas era, na verdade, mais reformista do que a de Bakunin. Ele desejava nada menos do que a total socialização dos meios de produção - mas mostrava-se disposto a aceitar o aumento dos impostos de transmissão como medida de transição. Bakunin teve uma vitória aparente, já que sua proposta venceu por 32 votos contra 23, enquanto a de Marx teve 16 contra 37 mas na prática, houve na verdade um empate, pois as abstenções eram contadas como votos negativos, e assim, a proposta de Bakunin, que teve treze abstenções, não conseguiu a maioria absoluta necessária para que fosse incluída no programa da Internacional." (George WOODCOCK "Anarquismo - Uma História das Idéias e Movimentos Libertários", vol. I, pp. 149-150)

Embora não houvesse um vencedor declarado nesta questão, ela funcionou como uma derrota para o grupo de Marx que, na direção do Conselho Geral havia sempre conseguido um equilíbrio favorável no seio da Associação, cedendo à oposição - principalmente dos mutualistas franceses - em pontos de menor importância, e conseguindo a maioria para aprovar a sua orientação nos principais tópicos do programa. Com a chegada de Bakunin que conseguiu, graças a sua farta oratória, aglutinar as forças federalistas da organização, pela primeira vez o Conselho Geral não conseguia a maioria, e envolvia-se em uma polêmica. Após esta ocasião, a oposição entre Marx e Bakunin ficou cada vez mais clara, e é óbvio que ambos disputavam o comando dos trabalhadores europeus; uma questão

pessoal, que tinha por trás de si, na verdade, o conflito de duas concepções diferentes do socialismo. Após este incidente, acirrou-se o conflito entre uma série de federações da Internacional - nitidamente dos países latinos - que, comandados por Bakunin, defendiam que a A.I.T. fosse um organismo descentralizado, federativo, limitando o Conselho Geral a atividades burocráticas e de correspondência, e o Conselho Geral instalado em Londres, comandado por Marx, que defendia uma centralização da entidade e uma maior politização, em torno deste Conselho.

No ano de 1870, a Comuna de Paris atraiu os interesses dos revolucionários europeus, e não houve Congresso Internacional. Em 1871, o Conselho Geral convocou uma conferência fechada, com poucos delegados, onde foi discutida a expulsão de Bakunin e alguns de seus seguidores, sob a alegação que a antiga "Aliança da Democracia Socialista" não havia sido dissolvida - como determinado pelo Conselho Geral para aceitar a admissão de Bakunin - e continuava a operar secretamente no seio da A.I.T..

Nesta conferência foi apresentada uma Circular Reservada do Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores, redigida por Marx e intitulada "As Pretensas Divergências na Internacional", que seria depois enviada a todas as federações da Associação. Assim Marx abre o documento:

"Até hoje, o Conselho Geral impôs-se uma reserva absoluta com relação às lutas internas existentes no seio da Internacional e jamais respondeu publicamente aos ataques públicos lançados contra ele, durante mais de dois anos, por membros da Associação.

"A persistência de um punhado de provocadores em fomentar que se confunda a Internacional com uma sociedade hostil a ela desde sua origem, poderia não ser ainda motivo para romper o silêncio. Mas o apoio que a reação européia encontra nos escânda-

los provocados por esta sociedade, num momento em que a Internacional atravessa a crise mais séria que já conheceu desde a sua fundação, obriga o Conselho Geral a fazer a história de todas estas intrigas." (Karl MARX, "As Pretensas Divergências na Internacional", in MARX/ENGELS, "O Anarquismo" , p.25)

Depois desta introdução, Marx faz uma longa recapitulação histórica das relações da A.I.T. com a "Aliança Internacional da Democracia Socialista", documentando o processo de Bakunin e seus seguidores à Internacional sob a condição de dissolução da Aliança, condição por eles aceita. Examina os acontecimentos, as polémicas ocorridas durante os Congressos, a divulgação tendenciosa delas pela imprensa burguesa, e conclui com uma nova crítica aos anarquistas e suas táticas de ação:

"Em uma palavra, explorando o grande 'princípio da autonomia das seções', que 'constitui a verdadeira força da Internacional... sobretudo nos países de raça latina' (Révolution Sociale de 4 de janeiro), esses senhores especulam sobre a anarquia na Internacional.

"A anarquia: eis aqui o grande cavalo de batalha de seu mestre Bakunin, que, dos sistemas socialistas, não aproveitou mais do que as etiquetas. Todos os socialistas entendem por anarquia o objetivo final do movimento proletário. Uma vez conseguida a abolição de classes, o poder do Estado, que serve para manter a imensa maioria produtora sob o jugo de uma minoria exploradora pouco numerosa, desaparece e as funções do governo transformam-se em simples funções administrativas. A Aliança confunde alhos com bugalhos. Proclama que a anarquia nas filas proletárias é o meio mais infalível para romper a potente concentração de forças sociais e políticas que os exploradores têm em suas mãos. Com este pretexto, pede à Internacional, no momento em que o velho mundo trata de esmagá-lo, que substitua sua organização pela anarquia. A polícia in

ternacional não pede outra coisa para eternizar a república de Thiers, cobrindo-a com o manto imperial." (Idem, pp. 61-62)

Percebendo que o plano de Marx era colocar fora de ação Bakunin e os anarquistas, e com isso proceder a uma centralização ainda maior da Internacional através do Conselho Geral, os militantes suíços, ligados a Bakunin, organizaram uma conferência na cidade de Sonvilliers, na região do Jura, para discutir a questão. Bakunin não compareceu a essa reunião, mas enviou aos companheiros uma carta onde responde às críticas de Marx:

"Com efeito, na nova circular privada do Conselho Geral de Londres, datada de 5 de março de 1872, mas divulgada publicamente, segundo parece, somente nesses últimos dias, nada falta: invenções ridículas, falsificações de princípio e fatos, insinuações odiosas, mentiras cínicas, calúnias infames, enfim, todo o arsenal de guerra do Sr. Marx em campanha (...)

"Era realmente muito estúpido responder a isto. Mas tive, para guardar silêncio, razões bem mais importantes do que o desgosto natural que sentimos em lutar contra a lama. Eu não quis fornecer um pretexto a estes dignos cidadãos, que evidentemente buscavam um, para poder reduzir a seu nível um grande debate de princípios, transformando-o em uma mísera questão pessoal. Não quis tomar parte alguma na terrível responsabilidade que deve recair sobre aqueles que não temeram introduzir nesta Associação Internacional dos Trabalhadores, da qual o proletariado de tantos países espera sua salvação, o escândalo das ambições pessoais, os germes da discórdia e da dissolução. Eu não quis abertamente oferecer ao público burguês o espetáculo, tão triste para nós, tão reconfortante para ele, de nossas dissensões internas.

"Enfim, pensei que devia me abster de atacar, diante deste mesmo público, uma súcia na qual, gosto de reconhecer, há homens que prestaram incontáveis serviços à Internacional.

"(...)

"Terminarei esta carta por uma última observação. Nada prova melhor a dominação desastrosa do Sr. Marx no Conselho Geral do que a referida circular. Percorrei os nomes dos quarenta e sete signatários e encontrareis somente sete ou oito que puderam pronunciar-se neste caso com algum conhecimento de causa. Todos os outros, instrumentos complacentes e cegos da cólera e da política marxianas, referendaram um condenação infame contra nós, a quem ja mais viram, nem ouviram falar, a quem julgaram e executaram sem te rem sequer se dignado a nos dirigir uma pergunta!

"É assim que no Conselho Geral de Londres, entende-se a Justiça a Verdade e a Moral, que, segundo as considerações de nossos estatutos gerais, devem servir de base a todas as relações, tanto coletivas quanto individuais, na Associação Internacional dos Trabalhadores? Ah! Senhor Karl Marx, é mais fácil colocá-las como cabeçalho de um programa do que exercê-las!

"Dir-se-ia que, neste momento em que a federação belga questiona a existência ulterior do Conselho Geral, todos os membros deste conselho se sentiram preocupados em provar, não somente que a instituição tornou-se inútil, mas que ela nada mais é hoje do que uma instituição malfazeja." (Mikhail BAKUNIN, "Carta aos Companheiros do 'Boletim da Federação Jurassiana' em Resposta à Circular Privada do Conselho Geral, 6 de junho de 1872", in "Escrito Contra Marx/Conflitos na Internacional", op. cit., pp. 117 a 120)

Através destes trechos da carta de Bakunin a seus partidários, podemos perceber claramente que os conflitos na Internacional, em sua fase final, tomaram um tom eminentemente social, de troca de insultos e calúnias, mas sempre fundamentado nas diferenças teóricas dos oponentes. A conferência realizada em Sonvilliers expediu uma circular a todas as federações da A.I.T., onde exi

gia o fim da centralização da associação em torno do Conselho Geral e uma maior autonomia para as federações, e reivindicavam a imediata realização de um Congresso Internacional, onde fossem discutidas as afirmações da Circular Privada.

Este congresso foi realizado ainda no mesmo ano de 1872, no mês de setembro, na cidade de Haia. A circular de Sonvilliers havia sido muito bem aceita em diversas federações, e a determinação da cidade de Haia como sede do Congresso irritou algumas federações do sul, pela dificuldade de deslocamento - notadamente, as federações mais prejudicadas pelo local foram aquelas dirigidas pelos anarquistas -, sendo que a federação italiana acabou por romper publicamente com o Conselho Geral e não compareceu, e o próprio Bakunin não pode ir até lá.

Todos estes impedimentos fizeram com que Marx conseguisse comparecer ao Congresso de Haia com ampla maioria, e aí foram tomadas as medidas que decretariam o fim da I Internacional. Em primeiro lugar, foi derrotada uma proposta de Bakunin que visava a transformar o Conselho Geral em um "bureau de correspondência", depois, foi aprovada uma proposta de Marx que transferia a sede do Conselho Geral de Londres para Nova Iorque e, por fim, foi instituída uma Comissão de Investigação para analisar o caso de Bakunin e sua Aliança. Essa comissão examinou uma série de documentos arrolados por Paul Lafargue, genro de Marx, que procurava mostrar que a Aliança continuava em atividade, sob o comando de Bakunin, principalmente na Espanha.

Nas Atas do Congresso, aparecem as seguintes resoluções:

"VII. - Resoluções relativas à Aliança

"A Comissão encarregada da Investigação sobre a Aliança (secreta) da Democracia Socialista compunha-se dos cidadãos: Cuno (33 votos), Lucain (24), Splingard (31), Vichard (30), Walter

(29).

"Em seu relatório ao Congresso, a maioria desta comissão declarava que 'a Aliança secreta havia sido fundada com estatutos complementares opostos àqueles da Internacional'. Ela propunha:

"Excluir da Internacional Mikhail Bakunin, como fundador da Aliança, e por um fato pessoal:

"Excluir Guillaume e Schwitzguébel como membros da Aliança;

"(...)

"O Congresso resolve:

"1. Excluir Mikhail Bakunin. Votaram a favor: 27; contra: 6; abstenções: 7.

"2. Excluir Guillaume; 25 a favor, 9 contra, 8 abstenções." (Resoluções do Congresso de Haia", in Mikhail BAKUNIN, "Escrito Contra Marx/Conflitos na Internacional", pp. 127-128)

Com essas resoluções, as federações libertárias ligadas a Bakunin romperam com o Conselho Geral e, ainda em setembro de 1872, reuniram-se no "Congresso Internacional Antiautoritário de Saint-Imier", onde declaram-se os verdadeiros continuadores da A.I.T. que durou mais alguns anos, sendo reativada algumas décadas depois pelos anarco-sindicalistas. O Conselho Geral, deslocado para Nova Iorque, não sobreviveu por mais que dois anos. Estava terminada a mais importante associação de trabalhadores do século dezanove.

- O PROBLEMA HOJE: TENTATIVA DE SUPERACÃO

Podemos perceber, com esta exposição, que a polêmica entre Marx e Bakunin ou, mais propriamente, o debate de Marx com o Anarquismo, na figura de alguns de seus principais representantes, foi uma polêmica histórica, que marca o surgimento do so-

cialismo moderno. Por outro lado, como aponta Maurício TRAGTENBERG(10), este debate continua na ordem do dia, enquanto as condições históricas que o forjaram ainda não foram superadas. Muita coisa foi produzida, reacendendo o fogo do debate, tanto por parte dos marxistas quanto por parte dos anarquistas(11).

No entanto, a partir dos anos sessenta deste século temos assistido a uma nova perspectiva deste debate: a tentativa de alguns militantes e estudiosos de aproximar estas duas tendências do movimento socialista. Um dos mais importantes representantes desta nova frente de trabalho foi o francês Daniel GUÉRIN, autor de diversas obras sobre história e teoria do movimento operário, uma delas intitulada "Por um Marxismo Libertário", onde ele afirma:

"O estudo da doutrina anarquista autêntica, tal como se formou no século XIX, põe a descoberto que a Anarquia não é nem desorganização, nem desordem, nem esmigalhamento, mas sim a busca da verdadeira organização, da verdadeira unidade, da verdadeira centralização, que não podem residir nem na autoridade, nem na coerção, nem em um impulso exercido de cima para baixo, senão na associação livre, espontânea, federalista, que ascende de baixo para o alto. O estudo das revoluções da Rússia e da Espanha e quanto ao papel que nela tiveram os anarquistas, demonstra que, ao contrário da lenda inexata em que crêem alguns, aquelas grandes e trágicas experiências dão a razão ao socialismo libertário, ao contrário do socialismo que eu chamaria 'autoritário'. Nos cinquenta anos que se seguem à Revolução Russa, e aos trinta anos que se se-

(10) Novamente em "Marx/Bakunin: ou Marxismo e Anarquismo", in Educação & Sociedade nº 23 (abril de 1986).

(11) O conflito entre Marx e Bakunin, ou entre o socialismo e o Anarquismo jamais foi superado. Os anarquistas comumente publicam obras de crítica ao "socialismo autoritário" de Marx, assim como os marxistas também publicam inúmeras críticas à ingenuidade do "socialismo utópico" de Bakunin e dos anarquistas. Alguns exemplos são a antologia "Os Anarquistas Julgam Marx", organizada por

quem à Revolução Espanhola(12), o pensamento socialista de todo o mundo tem ficado obnubilado por uma caricatura do marxismo, entulhado por seus dogmas. Em particular, ainda que a querela intestina entre Trotsky e Stálin, hoje melhor conhecida pelo leitor de vanguarda, contribuiu para tirar o marxismo-leninismo de um conformismo esterilizante, não fez, entretanto, toda a luz sobre a Revolução Russa, porque não apontou - porque não podia apontar - o fundo do problema.

"(...)

"Na busca de suas formas mais eficazes se oferecem aos homens de hoje, apaixonados pela emancipação social, os materiais de um novo exame. E quiçá de uma síntese, agora possível e necessária, entre dois pensamentos igualmente fecundos: o de Marx e Engels e o de Proudhon e Bakunin. Pensamentos, por outra parte, contemporâneos em sua floração, e menos distantes entre si do que se possa crer: Errico Malatesta, o grande teórico e lutador anarquista italiano, observou que quase toda a literatura anarquista do século XIX 'estava impregnada de marxismo'. E, inversamente, o pensamento de Proudhon e Bakunin contribuiu em não pouca medida para enriquecer o marxismo." (Daniel GUÉRIN, "Por un Marxismo Libertario", pp. 14-15)

Outra pessoa que vem juntando esforços no sentido de promover uma revisão do Anarquismo e do Marxismo buscando seus pontos comuns e não suas querelas, para assim poder chegar a um "marxismo libertário", ou a um anarquismo não imediatista, voltando para o momento histórico e a luta planificada, ou seja lá qual

Plínio Augusto COELHO; o clássico de Varlan TCHERKESOFF, "Erros e Contradições do Marxismo"; e a obra de 1919 de Edgard LEUENHROTH e Hélio NEGRO, "O Que é Maximalismo ou Bolchevismo". Também entre os escritos marxistas não é difícil encontrar críticas ao marxismo, sendo que um clássico é a obra de LENIN, "Esquerdismo, Doença Infantil do Comunismo"

(12) O artigo de Daniel GUÉRIN do qual foi extraído o trecho citado foi escrito em 1965, portanto, aos cinquenta anos da Revo-

for o nome que lhe for dado, é o professor espanhol Carlos Díaz, autor de inúmeras obras sobre sociologia e ciência política. Um de seus textos dedicado a esta revisão é intitulado "Marxismo - Anarquismo: Uma Releitura, Como Prólogo a uma Seleção de Textos", que aparece como introdução para a seleção de textos de Bakunin por ele preparada em língua espanhola. Após uma discussão do marxismo onde se procura perceber seu conteúdo libertário, e uma discussão do anarquismo onde procura explicitar seus contatos com o marxismo, DÍAZ afirma que a síntese é possível, e este é o atual caminho para a liberdade:

"Todos os caminhos conduzem à liberdade. Pode-se viver a nova vida desde:

a) Um marxismo novo, revisado, que dignifica a pessoa e crê na liberdade, sobre a base da autogestão e do conselho autônomo de operários. É uma via ensaiada - ainda que frustrada até o momento - por alguns marxistas, como Luxemburgo e Bordiga.

b) Um anarquismo novo, revisado - ainda que nunca imposto até o momento - com capacidade de nova resposta a problemas novos. Neste sentido, os clássicos do anarquismo seguem vivos, incipientes, em vias de descobrimento. Lástima que a imagem ortodoxa os tenha desfigurado. Para os efeitos, é necessário que voltem ser descobertos.

c) Um socialismo de esquerda autogestionário, que sem reportar-se exatamente a nenhum clássico esteja atento ao federalismo, à autogestão, à autonomia e o controle para o povo. O poder para os trabalhadores, a terra para quem lhe trabalhe. Sem que ninguém tesourize ou capitalize esta mais-valia política, muitos grupos autônomos descubrem agora o sentido desta ortopraxia sem ortodoxia.

lução Russa e aos trinta de Guerra Civil Espanhola.

"(...)

Tudo isso é difícil. Exige imaginação primeiro e disciplina depois. Opõe-se a 'a disciplina primeiro e a imaginação depois'.

"Tudo isso é utópico no sentido mais difemístico, mesmo que não se venha substanciar. As hipóteses clássicas, os entes divinos já coalhados zombam daqueles que não têm força para nascer.

"Tudo isso é teratológico: as novidades parecem sempre monstruosas. Mas não a novidade, mas sim os sonhos da razão são os produtores de monstros. E por acaso é um sonho evanescente, o que nos é dado pela ortodoxia indiscutível.

"Tudo isso contradiz a máxima: 'dai a César o que é de César'. Pois não há César algum no meio da liberdade. E se a frase 'dai a César' tem sentido, é este outro: o César é o povo. Não é Marx. Nem é Bakunin. Nem é a C.N.T.. Não é o P.C.. E muito menos Carlos Díaz, claro." (Carlos DÍAZ, in Mikhail BAKUNIN, "La Libertad", pp. 24-25)

Assim se coloca hoje a questão do debate histórico entre Anarquismo e Marxismo. Surgido no momento mesmo do nascimento do socialismo moderno, consolidou-se como uma ruptura entre duas tendências deste movimento.

Com o passar do tempo e com a miríade de experiências vividas pelo movimento operário, dentro delas algumas bastante vultuosas, como a Comuna de Paris de 1870, a Revolução Russa de 1917, ou a Guerra Civil Espanhola na década de trinta deste século, ambas as tendências mostram suas fraquezas e suas riquezas. Muitas das críticas do Anarquismo ao Marxismo puderam ser historicamente comprovadas; por outro lado, por diversas vezes o Anarquismo também "perdeu o bonde da história". A história nos mostra que as vias da transformação estão muito mais nas encruzilhadas entre A-

narquismo e Marxismo do que no embate e no "purismo" de ambos. Podemos concluir com uma nova citação do "marxista libertário" Daniel GUÉRIN:

"Resulta assim que, mesmo assinalando como objetivo último, a ser alcançado por etapas, a extinção da competência, a gratuidade dos serviços públicos e sociais, o desaparecimento da moeda e a distribuição da abundância segundo as necessidades de cada um, apontando para a associação na autogestão dos agricultores e artesãos, para a reorganização cooperativa do comércio, não suprime - o marxista libertário - do dia para a noite a competência e as leis do mercado, a remuneração segundo o trabalho cumprido, a pequena propriedade camponesa, artesanal e comercial.

"Não crê supérflua a existência temporal de minorias ativas mais instruídas e mais conscientes, qualquer que seja o nome que estas se dêem. Minorias cuja contribuição é inevitável para levar às retaguardas a plena maturidade socialista, mas que mantêm sagazes para não estar em cena um dia a mais, para fundir-se, tão rápido quanto possível, na associação igualitária dos produtores.

"O marxista libertário não propõe, como um dos termos possíveis de uma alternativa, uma opção 'grupuscular'. As linhas diretrizes que acabam de ser enunciadas lhe parecem coincidir com o instinto elementar de classe dos operários.

"Fora do marxismo libertário - uma experiência larga, árdua e dolorosa, como já foi demonstrado - não há verdadeiro socialismo." (Daniel GUÉRIN, "Por un Marxismo Libertario", pp. 178-179)

P A R T E I I I

EDUCAÇÃO ANARQUISTA: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Capítulo 5: PEDAGOGIA LIBERTÁRIA: EDUCAÇÃO E REVOLUÇÃO

Quando realizamos um estudo histórico da pedagogia e dos sistemas educacionais procurando perceber os seus condicionantes sociais, percebemos que as classes ascendentes no sistema social sempre procuram transformar as instituições responsáveis pela educação, para que assim elas também possam beneficiar-se do processo educacional, veiculando socialmente aquela visão de mundo que lhe é própria. A luta de classes está presente também no processo educacional, e se é verdade que a instrução é de certo modo utilizada pela classe dominante para manter-se em uma posição de supremacia no contexto das relações sociais de poder e de dominação, enfraquecendo as ações revolucionárias das classes menos favorecidas e fortalecendo-se a si própria, não é menos verdade que as classes ascetes são sensíveis a isto, e procuram conquistar e alargar brechas neste sistema educativo, como maneira de consolidar sua ascensão e posterior domínio.

Exemplo bastante claro desta afirmativa pode ser encontrado no processo de ascensão social da burguesia: esta classe, ao mesmo tempo em que, ao longo dos séculos, trabalhava economicamente para conquistar o seu espaço no seio do regime feudal, também lutava no sentido de conquistar espaços no sistema educacional, entre outras coisas criando as "universidades" e as corporações de ofícios e, depois das revoluções burguesas, dando uma nova orientação ao ensino, do qual essa classe tem sabido se utilizar tão bem. (1)

Na perspectiva do proletariado, a educação continua a ser um fator importante, seja para sua libertação da condição de de dominado em um sistema social de exploração, através de uma

(1) Ver, por exemplo, Aníbal PONCE, "Educação e Luta de Classes", os capítulos V e VI, "A educação do homem burguês".

transformação da sociedade - ao que poderíamos chamar de aspecto revolucionário -, seja para a ascensão social de alguns de seus membros (lembramos para isso que o liberalismo burguês coloca a escola como um importante meio de ascensão social) - ao que chamaríamos de aspecto reformista. Desde a Revolução Francesa, a massa assalariada vem lutando no sentido de conseguir que o Estado forneça um sistema educacional que propicie maiores e melhores oportunidades para o operariado e para os seus filhos(2). Neste sentido, os partidos políticos sempre trazem em seus programas propostas para a educação, especialmente os de esquerda, e nos movimentos sociais é uma constante a crítica à educação dominante (em nosso contexto, a educação burguesa), e uma gama de sugestões para a realização de uma educação renovadora e até mesmo revolucionária.

No bojo do movimento socialista, o anarquismo também trouxe as suas propostas ao campo educacional. A perspectiva anarquista, entretanto, diferenciou-se radicalmente das demais teorias educacionais socialistas, que de modo geral ou exigiam do Estado burguês uma reforma educacional que beneficiasse o proletariado, ou então propunham táticas de trabalho revolucionário dentro do próprio sistema escolar burguês, levando-o a uma gradual transformação. O projeto anarquista, coerente com a idéia de que o proletário deve conquistar ele próprio a sua liberdade, com o princípio proudhoniano de que a emancipação dos trabalhadores só pode ser obra deles mesmos, criticou implacavelmente a perspectiva ideológica de reprodução social da educação oferecida pela burguesia enquanto classe dominante, rejeitando sumariamente qualquer proposta de educação oferecida pelo governo, ou que devesse, mesmo que em última instância, ser mantida pelo Estado. A proposta anarquis-

(2) Ver, por exemplo, Eliane LOPES, "Origens da Instrução Pública", onde é feita uma interessante análise de todo o processo social e parlamentar de construção de um sistema de ensino na França pós-Revolução.

ta desenvolveu-se por um caminho ímpar: os trabalhadores deveriam criar eles próprios as suas escolas, trabalhando a educação em um meio e com uma orientação bastante diferentes daqueles encontrados nas escolas estatais ou religiosas.

Em uma obra destinada a apresentar didaticamente uma série de conceitos comuns ao socialismo em uma perspectiva libertária, o historiador do anarquismo Edgar RODRIGUES, ao tratar da educação, escreve que educar "(...) é, acima de tudo, a preparação do homem para a liberdade, para a criatividade e para a solidariedade. Educar é contribuir para formar caracteres retos, despertar o amor pela humanidade, converter o homem em amigo do homem, responsável por si, pelo grupo, em irmão do homem." (Edgar RODRIGUES, "Socialismo: uma visão alfabética", p. 124). Podemos dizer, acertadamente, que o objetivo primordial da pedagogia libertária é a liberdade, é formar indivíduos livres, conscientes, capazes de uma vida solidária em sociedade. Mas é também formar homens que lutem pela liberdade de todos pois, como já vimos, a liberdade só pode adquirir sentido quando expressa coletivamente; um indivíduo só pode ser livre se todos os outros que compõem o coletivo social também o forem.

Vejamos agora como é que se desdobra esta proposta de uma educação para a liberdade.

- EDUCAÇÃO ANARQUISTA: CRÍTICA E PRÁXIS

Os escritos anarquistas acerca da educação abrem-se em duas frentes: por um lado, a crítica ao sistema de ensino praticado no capitalismo; por outro, uma discussão em torno de novas bases e objetivos libertários para a educação. A primeira questão está presente em praticamente todos os grandes teóricos do anarquismo, como PROUDHON, BAKUNIN, KROPOTKIN ou MALATESTA, por exemplo; a segunda, além de aparecer de forma mais teórica nestes mesmos auto

res, ganhou o colorido de métodos e práticas através da ação de educadores libertários, como Paul ROBIN, Sébastien FAURE ou Francesc FERRER i GUÀRDIA e suas experiências pedagógicas.

Quando, no início da década de setenta, o pensador francês Louis ALTHUSSER denunciou a escola como um dos principais aparelhos ideológicos do Estado, encarregada de difundir e perpetuar a ideologia capitalista, garantindo assim a reprodução do sistema, houve um certo furor nos meios intelectuais, e muitos professores foram "acordados" para a sua realidade de peças do sistema de dominação, chegando a causar um certo conformismo em torno da prática pedagógica. No entanto, os anarquistas já vinham denunciando o caráter ideológico da educação há quase duzentos anos, desde a consolidação do poder político burguês com a Revolução Francesa. Em um texto datado de 1793 - em plena época da consolidação da Revolução - intitulado "Investigação sobre a Justiça Política", o inglês William GODWIN, considerado como um dos precursores do anarquismo moderno, já alertava:

"Mas o ensino público sempre gastou todas as suas energias na defesa dos preconceitos; ele ensina aos seus alunos não a coragem de examinar cada proposição com o objetivo de testar sua validade, mas a arte de justificar qualquer doutrina que venha a ser criada. Estudamos Aristóteles, Tomás de Aquino, Bellarmine ou o Chefe de Justiça Cocke, não para que possamos detectar os erros de suas afirmações, mas para que nossas mentes sejam totalmente impregnadas pelos absurdos que contêm. Esta é uma das características comuns a todos os estabelecimentos de ensino público e, até mesmo nas escolas dominicais, as mais importantes lições nos falam numa veneração silenciosa à Igreja da Inglaterra e em como é preciso inclinar-se frente a qualquer homem que ostente um belo casaco." (William GODWIN, apud George WOODCOCK, "Os Grandes Escritos Anarquistas", p. 274)

O ensino público perpetua os preconceitos e ensina a submissão. Mas qual o objetivo desta prática que poderíamos, desde já, chamar de ideológica? GODWIN continua:

"(...) todo projeto nacional de ensino deveria ser combatido em qualquer circunstância, pelas óbvias ligações com o governo, uma ligação mais temível que a velha e muito contestada aliança da Igreja com o Estado. Antes de colocar uma máquina tão poderosa nas mãos de um agente tão ambíguo, cumpre examinar bem o que estamos fazendo. Certamente que o governo não deixará de usá-la para reforçar sua imagem, e suas instituições (...). Sua visão como criadores de um sistema de educação não poderá deixar de ser semelhante àquela que adotam os políticos, e os mesmos dados que utilizam para levar adiante a sua atuação de homens de Estado serão utilizados como base para o ensino patrocinado por eles." (idem, pp. 248-249)

Essas críticas trabalhadas por William GODWIN tiveram enorme repercussão no anarquismo moderno e, retomadas por filósofos com PROUDHON ou BAKUNIN, por exemplo, serviram de base para críticas sob os mais diversos ângulos e aspectos dirigidas contra a instrução pública do capitalismo. No movimento anarquista brasileiro, forte e atuante principalmente nas duas primeiras décadas do século vinte - apresentávamos aqui uma situação que, em alguns aspectos, era similar àquela existente na Europa do século dezoito - a coisa não foi diferente. Enquanto algumas correntes do socialismo tentaram pressionar o governo no sentido de aumentar o número e melhorar a qualidade das escolas, os anarquistas denunciavam, através de livros, jornais, revistas, conferências, os males de um ensino oferecido pelo Estado(3). Dentre os vários exemplos que poderiam ser apresentados da crítica anarquista, provavelmente o melhor deles está no trecho abaixo, retirado de um texto de divulgação escrito em 1925 por José OITICICA, com o objetivo de dis

seminar as idéias libertárias entre o operariado:

"Compreende-se que, para os possuidores, é de toda importância manter os cidadãos, mormente os trabalhadores proletários, com tal mentalidade, que aceitem, sem revolta, e defendam convecidos o regime social vigente. Por isso, o Estado assume as funções do pedagogo, sobretudo das classes primárias, do povo.

"(...) A chave dessa educação burguesa é o preconceito. O Estado, exatamente pelo mesmo processo usado com os soldados, vai gravando, a força de repetições, sem demonstrações ou com argumentos falsos, certas idéias capitais, favoráveis ao regime burguês, no cérebro das crianças, dos adolescentes, dos adultos (...) A idolatria política, na verdade, é um processo tradicional de deformação da mentalidade humana em favor do capitalismo. Essa idolatria embute no espírito infantil os chamados deveres cívicos: obediência às instituições, obediência às leis, obediência aos superiores hierárquicos, reconhecimento da propriedade particular, intangibilidade dos direitos adquiridos, amor da pátria até o sacrifício da vida, culto à bandeira, exercício do voto, necessidade dos parlamentos, tribunais, força armada, etc., etc." (José OLÍTICA, "A Doutrina Anarquista ao Alcance de Todos", pp. 30-31)

Do ponto de vista libertário, a educação existente na época, quer fosse a estatal, quer fosse a particular - que, com muita frequência, não ia além das escolas confessionais, religiosas - era veiculadora de erros e de preconceitos. Esta educação não preparava as pessoas para pensar, para estar de prontidão com relação ao conhecimento, para desvendar o mundo. Apresentava, por outro lado, uma noção de homem e uma visão de mundo já prontas e

(3) Uma análise histórica bastante importante sobre este período e os esforços no sentido de uma melhoria da educação popular, é feita por Paulo GHIRALDELLI Jr., em "Educação e Movimento Operário", onde ele avalia os projetos educacionais de socialistas, anarquistas e comunistas do Brasil da Primeira República.

acabadas, elaboradas com base em pressupostos completamente falsos, com o intuito de perpetuar o estado de coisas, preservando a estrutura social. Em outras palavras, não se ensinava a conhecer o mundo, mas mais propriamente, era ensinado um certo conhecimento do mundo, conhecimento este que dava a segurança de viver sem mistérios, mas que levava ao medo do risco, à morte da criatividade, da originalidade, da liberdade...

Esta discussão nos remete para uma questão central, a dos objetivos da educação. Qual o objetivo da educação, ou melhor, quais os objetivos da educação? Parece que fica claro que a educação tradicional e a educação libertária se pautam por objetivos extremamente diferenciados, ou para utilizar uma expressão mais radical e mais precisa, estas duas propostas educacionais se colocam objetivos antagônicos. O filósofo Herbert READ, ao tratar deste assunto em "A Educação pela Arte", coloca a questão nos seguintes termos:

"Mas não será possível que obtenha um consenso sobre o objetivo que atribuí à educação, porque neste caso existem pelo menos duas possibilidades irreconciliáveis: uma, que o homem deve ser educado para chegar a ser o que é; a outra, que deveria ser educado para chegar a ser o que não é. A primeira posição afirma que cada indivíduo nasceu com determinadas possibilidades que têm um valor positivo para este indivíduo e que é seu destino próprio desenvolver estas potencialidades dentro da estrutura de uma sociedade suficientemente liberal para permitir uma variação infinita de tipos. A segunda posição afirma que sejam quais forem as idiossincrasias que o indivíduo possa ter ao nascer, é dever do professor irradiá-las, ao menos que se conformem com um certo ideal de caráter determinado pelas tradições da sociedade da qual o indivíduo se tornou involuntariamente um membro." (Herbert READ, "A Educação pela Arte", p. 14 - os grifos são meus)

Educar a pessoa para que ela seja o que não é: objetivo claro, mas nem sempre confesso da educação tradicional. Essa educação sempre procurou formar as pessoas de acordo com as necessidades da sociedade, servindo operários conformados para o trabalho braçal e formando os filhos da burguesia para as funções de gestão da sociedade, mas ainda assim para gerir de acordo com os desejos da sociedade, e não deles próprios. A educação tradicional capitalista é, ao mesmo tempo, reflexo e fonte da desigualdade social, disseminando uma visão de mundo que garante a acomodação, e ensinando ricos e pobres a se conformarem com a estrutura social, que deve ser percebida como inevitável e imutável. A educação tradicional burguesa sempre existiu para adaptar os indivíduos à sociedade, educando-os para que fossem como deveriam ser socialmente, espalhando e concretizando a "mesmice", promovendo uma padronização das consciências e das personalidades. A diferença e a singularidade são perigosas, pois colocam em risco a "imutabilidade" do sistema social de produção. Neste sentido, essa educação educa as pessoas para serem aquilo que não são, mas sim aquilo que a sociedade quer que sejam; nada impede que o operário seja um ser criativo, e desenvolva muitas outras habilidades além daquela da qual seu trabalho é objeto, inclusive as funções de administração. Da mesma maneira que nada impede que um administrador desenvolva outras habilidades, dentre elas a habilidade manual do trabalho, se este for o seu desejo. Mas isso seria perigoso para a sociedade, pois romperia com a divisão de classe que, baseada na diferença econômica, sustenta-se afirmando ser baseada na diferença das habilidades. Por isso a educação tradicional educa para a normalização dos indivíduos, separados em duas camadas. Educa as pessoas para que sejam o que não são.

Por outro lado, em uma posição diametralmente oposta, encontramos o objetivo da educação libertária: educar a pessoa

para que ela seja o que realmente é. Consciente de si mesmo, de su as singularidades, de suas diferenças e da importância de seu relacionamento com o grupo social para a construção coletiva da liber-
dade. Mais adiante em seu texto, READ assinala que o objetivo da
educação"(...) poder ser apenas o de desenvolver, ao mesmo tempo
em que a singularidade, a consciência social ou reciprocidade do
indivíduo (...) Uma das lições mais verdadeiras da psicologia mo-
derna, e das experiências históricas modernas, é o de que a educa-
ção deve ser um processo, não apenas de individualização, mas tam-
bém de INTEGRAÇÃO, que é a reconciliação da singularidade indivi-
du al com a unidade social. Sob este ponto de vista, o indivíduo será
'bom', na medida em que a sua individualidade se realiza dentro da
totalidade orgânica da comunidade." (Herbert READ, op. cit., p.18)
Educar é dar condições a cada pessoa para que ela se descubra, en-
quanto indivíduo livre e enquanto ser social, é dar condições para
que cada pessoa possa perceber e realizar, na justa medida, a dia-
lética do indivíduo social, a sua liberdade na liberdade do outro.

Resumindo, a educação tradicional veiculada pelo capitalismo teria por objetivo disseminar a ideologia da perpetuação
e manutenção do sistema social, ensinar a ver o mundo de uma mane-
ra socialmente aceita, a agir segundo estes parâmetros. A educação
anarquista, por sua vez, teria por objetivo desestruturar esta ide-
ologia social e ensinar a construção da liberdade, para que cada um
pense e aja à sua maneira, criando a sua própria ideologia, assumin-
do a sua singularidade, sem no entanto fechar-se para a amplitude
do meio social. Tarefa difícil? Talvez, mas mesmo por isso mais
instigante.

Toda essa preocupação dos anarquistas com a educa-
ção, com a sua feição política, está, na verdade, profundamente, relacionada com a idéia anarquista de uma revolução social. Não se
trata de educar para ter a liberdade, e achar que só isso garante

a revolução; como também não se trata, afirmam eles, de fazer a revolução esquecendo-se das consciências. Quando analisarmos cada um dos teóricos anarquistas e seus escritos sobre a educação, a relação da educação com a revolução ficará cada vez mais clara. Por ora, basta vermos um pequeno trecho da introdução de Félix Garcia MORIYÓN para uma coletânea de textos sobre a educação anarquista:

"De qualquer forma, não se pode dizer que os anarquistas fossem ingênuos e que não estavam conscientes de tudo o que havia mudado desde a Revolução Francesa. Essa atenção à educação ou, num sentido muito geral, à divulgação científica, não os afastava por um só momento do interesse central de um movimento operário que lutava pela emancipação da humanidade, abolindo a exploração própria do sistema capitalista e da opressão do Estado. Basta ler algum dos textos que incluímos nesta antologia, como os de Bakunin, para perceber que estavam plenamente conscientes de que a mudança na educação era condição necessária, mas não suficiente, para modificar a sociedade. Se operários e camponeses não romperem a sua ignorância, não poderão enfrentar a ordem social injusta; porém, só a ruptura dessa ordem social, a abolição da propriedade privada e do Estado, é que abrirá caminho à instauração de uma sociedade distinta." (F.G. MORIYÓN, "Educação Libertária", p. 15)

Nos próximos capítulos, estaremos apresentando as concepções sobre educação de alguns dos mais importantes teóricos do anarquismo. Primeiro serão apresentadas as considerações teóricas e, em um segundo momento, serão apresentadas algumas experiências pedagógicas que se pautaram por essas concepções teóricas. No aspecto teórico, estaremos tendo contato com as idéias de Pierre-Joseph PROUDHON e Mikhail BAKUNIN. Foram escolhidos apenas dois por questão de espaço, e para que estes dois pudessem ser razoavelmente aprofundados, embora este trabalho tenha um cunho de introdução à pedagogia libertária. Neste sentido, a grande ausência no

que diz respeito à teoria é de Piotr KROPOTKIN; entretanto, a escolha recaiu sobre estes dois por serem eles os criadores e/ou sistematizadores dos princípios desta educação.

Em um segundo momento, estaremos analisando a experiência de Paul ROBIN no Orfanato Prévost de Cempuis, e a experiência de Sébastien FAURE, com a escola denominada "La Ruche". As ausências principais aqui são da "Escuela Moderna" de Francesc FERRER i GUÀRDIA, que será objeto de um próximo trabalho, mais extenso, e das experiências pedagógicas com as Bolsas de Trabalho francesas, organizadas por Fernand PELLOUTIER. Novamente, por motivo de espaço, a necessária opção foi feita por aquelas experiências que melhor encarnaram os princípios teóricos de uma educação anarquista. Pontos comuns a todos estes teóricos e práticos da educação, aqui contemplados ou não: a educação como processo social e socializante, como fator importante na conquista da liberdade e da felicidade. A educação como processo formador de homens livres.

Capítulo 6: PROUDHON: IGUALDADE E DIVERSIDADE

Pierre-Joseph PROUDHON (1809 -1865) foi um dos pensadores socialistas mais profundos e mais importantes do século dezenove. Nasceu pobre, filho de um tanoeiro e uma cozinheira, e de uma longa geração de lavradores livres. Toda a sua infância foi passada nos campos, em contato direto com a natureza. Uma bolsa de estudos permitiu que frequentasse a escola em sua pequena cidade natal, Besançon. Entretanto, precisa abandonar os estudos antes de obter o baccalauréat (o grau médio no ensino francês), para trabalhar em uma tipografia e ajudar com as despesas da família.

Com a falência da tipografia em que trabalha, fica desempregado, e é obrigado a perambular por várias cidades, conseguindo pequenos trabalhos gráficos. Só consegue uma certa estabilidade quando alguns amigos do tempo da escola montam uma gráfica e ele é contratado como tipógrafo-chefe. Fica neste emprego por vários anos, e tem a oportunidade de estudar bastante, chegando a redigir uma obra sobre gramática - "Recherches sur les Categories Gramaticales", que é muito bem recebida e pela qual recebe uma menção honrosa, e acaba por lhe valer uma indicação par uma bolsa de estudos para o grau superior. Mas, para receber esta bolsa, precisa concluir o grau médio, o que só consegue depois de alguns anos. O resultado é que, ao iniciar seus estudos superiores, Proudhon já é homem maduro.

Proudhon segue diversos cursos em Paris, além de estudar sozinho diversos outros assuntos. Começa a publicar alguns trabalhos e, em 1841, após estar recebendo sua bolsa por quatro anos, ela lhe é retirada, devido à repercussão de seu livro "O que é a Propriedade?", publicado no ano anterior, onde critica veementemente a sociedade capitalista. Voltam as dificuldades, e ele é obrigado a trabalhar em diversos serviços, principalmente em tipo-

grafias, mas segue sempre estudando em suas horas de folga. Um emprego um pouco mais estável, como procurador de uma empresa de transportes, permite que ele estude ainda mais e publique algumas obras importantes. Nos anos seguintes, Proudhon vai se dedicar cada vez mais aos movimentos sociais, e torna-se jornalista, elege-se deputado - como representante popular dos trabalhadores - e, desiludido com a atividade parlamentar, volta ao jornalismo, sendo responsável por ferrenhas críticas à política e à sociedade capitalista, enquanto dá continuidade à sua volumosa obra de filosofia social (1).

A vida atribulada de Proudhon, suas dificuldades e o seu autodidatismo, responsável pela principal parte de sua formação, permitem a ele uma atividade intelectual muito pouco acadêmica. A vida agitada leva-o a um pensamento também bastante agitado e instável, pontilhado aqui e ali por contradições. A obra de Proudhon não é nem um pouco linear, mas reflete as multiplicidades, os paradoxos e os "zigue-zagues" da natureza. Sua origem plebéia faz de sua obra um esforço de compreensão de uma realidade injusta, que deve ser constantemente explicitada e criticada, e um esforço para uma organização popular que transforme essa realidade, construindo uma nova sociedade sobre a base da justiça, da igualdade e da liberdade. A originalidade e o valor de sua obra estão justamente nessa multiplicidade de análises e propostas, que no entanto se traduzem no anseio único de transformação social. Essa qualidade de Proudhon é afirmada por vários de seus atuais estudiosos.

Daniel GUÉRIN assim se pronuncia a seu respeito:

"Sua distinção de espírito original e paradoxal, exagerada por uma poderosa inspiração plebéia, levou-o muito fre-

(1) Para uma visão mais aprofundada da vida de Proudhon, consultar por exemplo, Georges GURVITCH, "Proudhon" e George WOODCOCK, "Anarquismo: história das idéias e movimentos libertários", vol. I capítulo "O Homem dos Paradoxos", destinado a Proudhon.

quentemente a deixar fundir em seu cérebro, em ebulição, idéias excessivas: sobre a guerra, sobre o progresso, sobre o feudalismo, sobre o racismo, sobre a arte, sobre a sexualidade, etc.. Pregava uma moral fanaticamente puritana. Nunca se libertou inteiramente da formação cristã de seus primeiros anos e, em sua obra mais monumental, um dos requisitórios mais virtuosos e mais esmagadores jamais pronunciados pelo anticlericalismo, a Justiça aparece no fim das contas como um sinônimo, pouco diferenciado, de Deus(2). Ele não conseguiu nunca rejeitar o forte cunho idealista que devia à leitura, por pessoas intermediárias, de Hegel, e seu espírito fundamentalmente jurídico permaneceu fechado à concepção materialista da História.

"Ao mesmo tempo revolucionário e conservador, apaixonado pela liberdade e pela ordem, Proudhon foi reivindicado pelas ideologias as mais opostas. Em vida, ainda que bastante lido e objeto de uma publicidade barulhenta, foi singularmente só." (Daniel GUÉRIN, "Ni Dieu ni Maître", apud Pierre-Joseph PROUDHON, "Textos Escolhidos", p. 8)

- A FILOSOFIA SOCIAL DE PROUDHON

Estas contradições na personalidade e na obra de Proudhon, que levaram George WOODCOCK a defini-lo como o "homem dos paradoxos"(3), demonstram também seu apreço pela liberdade e pela autonomia, sua profissão de fé anarquista. Aliás, com já vimos, Proudhon foi o primeiro a resgatar o termo anarquia de sua conotação pejorativa, consolidada durante a Revolução Francesa, sendo o iniciador do movimento anarquista moderno.

Proudhon procura explicar que a autoridade e o go-

(2) Trata-se da obra "De la Justice dans la Révolution et dans l'Église", de 1858.

(3) "O Homem dos Paradoxos" é o título de um capítulo da obra de WOODCOCK sobre a história do Anarquismo dedicado a Proudhon.

verno são deturpações da sociedade natural, necessariamente igualitária e justa; com o aparecimento do poder, surgem a escravidão, e a dominação, e a igualdade e a justiça desaparecem. Por isso a sociedade deve assentar-se sobre a liberdade, o que garante a justiça e a igualdade. Afirma ele que a sociedade histórica que conhecemos é o resultado de um processo dialético que, baseado nas antinomias naturais, levará ao advento da sociedade justa, a sociedade anarquista, livre e soberana.

"A propriedade e a realeza estão em demolição desde o início do mundo; como o homem procura a justiça na igualdade, a sociedade procura a ordem na anarquia.

"(...) A liberdade é essencialmente organizadora: para assegurar a igualdade entre os homens, o equilíbrio entre as nações, é preciso que a agricultura e a indústria, os centros de instrução de comércio e de armazenamento sejam distribuídos segundo as condições geográficas e climáticas de cada país, a espécie de produtos, o caráter e os talentos naturais dos habitantes, etc. em proporções tão justas, tão sábias, tão bem combinadas, que lugar algum apresente nem excesso nem ausência de população, de consumo e de produto. Aí começa a ciência do direito público e do direito privado, a verdadeira economia política.

"(...) A política é a ciência da liberdade: o governo do homem pelo homem, sob qualquer nome que se disfarce, é opressão; a mais alta perfeição da sociedade se encontra na união da ordem e da anarquia." Pierre-Joseph PROUDHON, "Textos Escolhidos" , pp. 24-25)

Com essa filosofia política, e na perspectiva de uma transformação social revolucionária, o trabalho teórico de Proudhon, que é o sustentáculo de suas atividades práticas no movimento operário, abre-se em duas frentes: por um lado, realizar a análise crítica da sociedade capitalista, que ele faz em obras co-

mo "Sistema das Contradições Econômicas", ou "Filosofia da Miséria", de 1846; "O Que é a Propriedade?", de 1840; "Explicação sobre o Direito de Propriedade". de 1842; "Resumo da Questão Social", de 1848; "A Guerra e a Paz", de 1861; "Teoria da Propriedade", de 1865; "As Contradições Políticas", de 1870, entre outras. E, por outro lado, trabalhar as teorias revolucionárias, as formas de transformação e as bases de uma nova sociedade, realizadas principalmente nas seguintes obras: "Da Criação da Ordem na Humanidade", de 1843; "Solução do Problema Social", de 1848; "Idéia Geral da Revolução no Século Dezenove", de 1851; "Filosofia do Progresso", de 1853; "Da Justiça na Revolução e na Igreja", de 1858; "Do Princípio Federativo", de 1863; e "Da Capacidade Política das Classes Operárias", de 1865, além de participar em diversos jornais operários, seja como colaborador, seja como diretor e principal animador, e de manter uma profusa correspondência que, editada, rendeu 14 volumes.

Georges GURVITCH, um dos principais estudiosos e difusores da obra de Proudhon na atualidade, afirma existirem quatro aspectos principais em sua filosofia social:

"A doutrina social e política de Proudhon apresenta um quádruplo aspecto: a) destrói através de virulentas críticas as doutrinas que a precederam e ainda mais as que lhe foram contemporâneas; b) propõe-se a desenvolver um socialismo científico (esta expressão é de Proudhon, Marx utilizou-s posteriormente contra ele), pretendendo basear-se na sociologia; c) concretiza a estrutura da sociedade futura, que tomaria, segundo as primeiras fórmulas, o caráter de uma 'anarquia positiva' e, segundo as fórmulas do período maduro, o de uma 'democracia industrial', que estabelece a 'autogestão operária' fundada na co-propriedade federativa atribuída à 'federação agrícola e industrial' no seu conjunto, e a todos os seus participantes coletivos e individuais; esta federação econômi

ca estaria destinada a 'contrabalançar' o Estado que, por sua vez, seria totalmente transformado; d) enfim, propõe-se indicar os meios para realizar este ideal, quer dizer, a revolução proletária. Esta, ao 'liquidar' o capitalismo, utilizará a 'separação total entre as classes trabalhadoras' e a burguesia, 'separação' que implica a boicotagem de todas as instituições próprias do regime capitalista, inclusive a dos seus órgãos de representação política, ainda que adquiram uma forma democrática. Isto implica igualmente, para além da organização de um partido operário independente e intransigente, a criação de células de autogestão e de planificação da sociedade econômica futura." (Georges GURVITCH, "Proudhon, p. 47)

Com essa atitude de crítica, de construção de um socialismo científico, de planificação de uma nova sociedade e de animador de um movimento social de transformação que levasse a essa nova sociedade, Proudhon foi o iniciador do anarquismo moderno, e foi chamado mais tarde por Bakunin de "o pai de todos nós", referindo-se ao movimento libertário cada vez mais forte na Europa. Diversas teorias proudhonianas seriam definitivamente incorporadas ao movimento operário, como por exemplo a idéia de que a emancipação político-social dos trabalhadores só pode ser uma conquista de les próprios, nunca será oferecida pelas classes dominantes, sem muito trabalho e muita luta. Economicamente, Proudhon defendia a tese de que os operários deveriam organizar a produção e a distribuição através de cooperativas de trabalho, que seriam administradas em regime de autogestão. Essas cooperativas se relacionariam todas entre si, como que formando uma outra grande cooperativa, da qual seriam as células; este organismo também seria autogerido, e se encarregaria da distribuição e circulação das mercadorias. Assim o organismo econômico da sociedade seria composto por uma rede de cooperativas, de produção, circulação e consumo, todas elas controladas e administradas pelos próprios trabalhadores, se-

gundo suas necessidades e desejos. Para que não houvesse confusão como o cooperativismo burguês, que visa apenas uma maior lucratividade, esse sistema ficou conhecido como mutualismo, apoiado em um sistema político de autogestão, o federalismo.

Segundo o federalismo que, politicamente, tem uma estrutura análoga àquela econômica do cooperativismo, cada bairro, cada fábrica, cada escola, cada comunidade ou seja, cada estrutura básica da sociedade, conceberia uma associação política cujos objetivos, necessidades, prioridades, etc. seriam decididos pelos cidadãos nela envolvidos. A união, por exemplo, das diversas associações de bairro comporia uma associação a nível municipal, cuja união com as demais comporia uma associação a nível estadual e assim por diante, até todos os segmentos da população estarem devidamente organizados e articulados, compondo uma verdadeira rede de tráfego de informações e decisões, que tiraria os destinos da nação das mãos de umas poucas pessoas, garantindo o engajamento político da população em sua multiplicidade. Proudhon defende uma democracia direta, participativa, e não uma democracia representativa, em que as pessoas abdicam de sua liberdade em nome de uma outra pessoa, que passará a decidir sobre o seu destino e sobre sua vida. Seu princípio fundamental é sempre a autogestão, a participação: toda a sociedade participando de sua administração, assumindo os direitos e as responsabilidades da liberdade e da justiça.

Segundo ele, só a autogestão e a participação direta das pessoas pode garantir a pluralidade, característica básica da natureza que também deve expressar-se na sociedade. Uma sociedade de massificação, de unicidade, só é possível através do esmagamento total e completo da liberdade. Mas como uma sociedade justa só pode ter o seu fundamento na liberdade, há que se garantir a pluralidade. Esta concepção política está baseada na filosofia da natureza de Proudhon, segundo a qual a complexidade é a natureza

da realidade, que só pode ser apreendida através da dialética, capaz de perceber os múltiplos movimentos e os complexos elementos da natureza em seus variados relacionamentos. Novamente Georges GURVITCH pode nos auxiliar:

"'A realidade é complexa por natureza, o simples não sai do ideal, não chega ao concreto' (Du Principe Fédératif, ed. Rivière, 1959, p. 287). E para compreender o movimento do real em todos os seus pormenores, o único método válido é o dialético 'antitético', que repudia as sínteses e isso tanto mais quanto a realidade social e, de um modo geral, a realidade humana, estão implicadas num movimento dialético sem fim. Para seguir os meandros das suas 'totalizações', é necessário um empirismo dialético." (Georges GURVITCH, "Proudhon", p. 19) (4)

- EDUCAÇÃO: A CRÍTICA DE UMA REALIDADE OPRESSORA

No contexto desta sociedade de multiplicidades, que deve procurar a ordem na anarquia, em uma organização baseada na autogestão e no federalismo, qual seria o espaço e o objetivo da educação?

Maurice DOMMANGET afirma que é na filosofia do trabalho, o tema central de toda a complexa obra de Proudhon, que se assenta sua filosofia da educação:

"Fato notável: sobre a filosofia do trabalho não se encontra nenhuma discórdia na obra composta por Proudhon. Esboçada no "Sistema das Contradições Econômicas" em 1846, chega à perfeição doze anos mais tarde no tratado "Da Justiça na Revolução e na Igreja". E é esta filosofia, bem ancorada no espírito de Proudhon,

(4) Sobre as antinomias e a dialética na filosofia social de Proudhon, rever o capítulo deste trabalho onde é abordada a polêmica entre Proudhon e Marx em torno do "Sistema das Contradições Econômicas", onde ele analisa a sociedade através de sua dialética serial e com as categorias das antinomias.

mantida zelosamente ao abrigo de suas negações, exabruptos e suas mudanças de humor, a que serve de fundamento sólido para sua pedagogia. Imprime-lhe, por uma parte, esse caráter de constância tão excepcional nas produções de Proudhon, e por outra, esse caráter original e essencialmente plebeu que não se volta a encontrar, no mesmo grau, nas demais concepções pedagógicas dos grandes socialistas.

"Neste sentido, Proudhon merece um lugar excepcional entre os teóricos da pedagogia socialista. Sem dúvida, escapa-lhe o lado político e cívico da educação socialista, mas concebeu um sistema de educação verdadeiramente adequado para os produtores, em uma sociedade em que os produtores foram soberanos. É quase o único que se inclinou sobre o problema da formação intelectual do jovem trabalhador na cidade socialista, situando-se nas condições econômicas de sua época." (Maurice DOMMANGET, "Los Grandes Socialistas y la Educación", p.263)

Embora DOMMANGET afirme que falta em Proudhon uma discussão acerca da dimensão política da educação, isso não é completamente verdadeiro. Embora ele realmente não discuta a função política da educação em uma sociedade socialista, ele denuncia a função política da educação em uma sociedade de exploração de forma bastante veemente, e salienta que os caminhos da transformação social passam também por uma educação justa e renovada.

Como vimos anteriormente, já no final do século dezoito Willian GODWIN, um precursor do anarquismo moderno, já salientava que a educação é utilizada pelo Estado para formar as pessoas segundo determinados padrões, pré-estabelecidos, e que serviam aos interesses da dominação. Proudhon também coloca a questão por este prisma, mas a seu modo:

"Toda a educação tem por objetivo produzir o homem e o cidadão - segundo uma imagem, em miniatura, da sociedade - pe-

lo desenvolvimento metódico das faculdades físicas, intelectuais e morais da criança(5). Noutros termos: a educação é criadora de costumes no sujeito humano (...). A educação é a função mais importante da sociedade(...) Aos homens só é necessário o preceito, à criança é necessária a aprendizagem do próprio dever, o exercício da consciência como do corpo e do pensamento." (Pierre-Joseph PROUDHON, "A Nova Sociedade", p. 306)

Para Proudhon a educação tem a função de produzir o homem como uma representação das relações sociais e é, portanto, a função mais importante da sociedade, pois é uma das condições básicas de sua manutenção e da perpetuação da sua existência. Lembrando que para os anarquistas a sociedade não é resultado de um contrato que reduz a liberdade, mas sim de um processo constante de produção coletiva de cultura e humanização, a educação, que é a transmissão da carga cultural da humanidade, é um dos seus pontos centrais de existência: sem a educação não há transmissão da cultura, não havendo avanço, mas retrocesso e, com isso, desestruturação da sociedade em direção à barbárie.

Com essa visão de educação e de sociedade, Proudhon empreende uma análise crítica da educação fornecida pela sociedade capitalista. É óbvio que esta sociedade hierarquizada preconizará uma educação hierarquizada. A classe dominante precisará receber, por intermédio da educação, os meios e os conhecimentos necessários para dominar todo o processo de produção, circulação e consumo, podendo manter-se em posição de proprietária e gerente dos meios de produção. As classes operárias, por outro lado, devem receber apenas a instrução necessária para a realização das tarefas a

(5) É interessante notar aqui que, ao falar no desenvolvimento das características físicas, intelectuais e morais da criança, Proudhon está criando os rudimentos da "educação integral", mais tarde aprofundada teoricamente por Bakunin e assumindo uma feição de prática pedagógica com Robin, como veremos adiante.

que estão destinadas. Uma educação popular mais abrangente e de melhor qualidade traria problemas sérios para o sistema, pois o trabalhador que dominasse o conhecimento sobre o processo geral de produção muito provavelmente não mais se submeteria à dominação burguesa. Em termos de cultura, trata-se de manter as classes dominadas, em sua ignorância, em uma condição de "sub-humanidade", para que não tenham consciência de seu direito à liberdade e à igualdade.

"No estágio atual de nossa sociedade, a instrução da juventude, com excessão de uma seleção de privilegiados, é um sonho de filantropia, do mesmo modo que o pauperismo, a ignorância é inerente à condição do trabalhador; essa inferioridade intelectual das classes trabalhadoras é invencível; mais ainda, em um regime político e hierarquizado, com um feudalismo capitalista e industrial e um mercantilismo anárquico, esta instrução, desejável em si mesma, seria inútil, até perigosa. E não sem razão, os homens de Estado, quando ocupam-se da instrução do povo, em todas as épocas a reduziram aos simples rudimentos." (Pierre-Joseph PROUDHON, apud Maurice DOMMANGET, "Los Grandes Socialistas y la Educación" , p. 267)

Em um primeiro momento, Proudhon defende a idéia de que o Estado deveria fornecer a toda a população uma educação séria, abrangente, de qualidade, e gratuita. Educar o povo seria uma das funções do Estado:

"O que pedimos (...) é uma educação seriamente liberal, à altura do sufrágio universal, e que concorra, com as instituições de mutualidade e de garantias, com a associação operária e a federação das comunas e províncias, para manter um certo nível entre as corporações, as condições e as fortunas (...) Queremos trabalhadores civilizados e livres." (Pierre-Joseph PROUDHON, "A Nova Sociedade", p. 306) (6).

Aos poucos, no entanto, ele vai percebendo que essa gratuidade não passa de um grande engodo e uma grande mistificação, passando a criticá-la veementemente:

"Gratuita! Queres dizer paga pelo Estado. Mas quem pagará ao Estado? O povo. Já vês por aí que a educação não é gratuita. Mas isto não é tudo. Quem se aproveitará mais da educação gratuita, o rico ou o pobre? Evidentemente será o rico: o pobre está condenado ao trabalho desde o berço." (Pierre-Joseph PROUDHON, apud Maurice DOMMANGET, "Los Grandes Socialistas y la Educación" , p. 266)

À medida que estuda a sociedade, Proudhon vai percebendo que a educação que ele deseja e que considera a necessária para uma sociedade justa jamais será oferecida pelo sistema capitalista, pois uma educação fundada na liberdade, na justiça e na igualdade é completamente contrária às bases deste sistema, que são a dominação e a exploração. Por este motivo o capitalismo nunca educará nem ao povo nem a ninguém, a não ser àquela camada da burguesia destinada ao gerenciamento da sociedade, e que garantirá a manutenção da estrutura de dominação. E o povo receberá o mínimo de instrução e consciência necessários para ser reconhecido como pertencente ao gênero humano:

"O que querem para o povo não é a instrução; é simplesmente uma primeira inciciação aos rudimentos dos conhecimentos humanos, a inteligência dos signos, uma espécie de sacramento de batismo intelectual, consistente na comunicação da palavra, da escrita, dos números e das figuras, mais algumas fórmulas de religião e de moral. O que lhes importa é que, ao ver estes seres que o trabalho e a mediocridade do salário mantêm em uma barbárie força-

(6) Novamente nos deparamos aqui, como no capítulo anterior, com excessivos cortes nas citações de Proudhon. Volto a ressaltar que estes cortes já estão presentes no texto original consultado, a coletânea "A Nova Sociedade".

da, desfigurados pela fadiga cotidiana, curvados sobre a terra, as naturezas delicadas que constituem a honra e a glória da civilização possam constatar, ao menos, nestes trabalhadores condenados ao penar, o reflexo da alma, a dignidade da consciência e que, por respeito a eles mesmos, não precisem envergonhar-se demais pela humanidade. (idem, p. 268)

Resumindo, a educação popular capitalista é, muito propriamente, uma "educação servil", que procura manter as massas na ignorância, ensinando-as a obedecer e a servir, para manter a supremacia das classes dominantes. Como já foi colocado anteriormente, a função da educação é formar o homem segundo os interesses sociais. Não se pode esperar, portanto, que uma sociedade possa fornecer uma educação que forme homens que venham mais tarde a questioná-la, e mesmo a destruí-la minando suas bases político-econômico-sociais. Como também é de se esperar, uma sociedade revolucionária, por outro lado, deverá investir na formação de homens revolucionários, capazes de criar e de manter uma nova sociedade.

"Nenhuma revolução será fecunda, se a instrução pública recriada não se tornar a sua coroação." (Pierre-Joseph PROUDHON, "A Nova Sociedade", p. 306)

Construir uma nova sociedade, entretanto, é uma tarefa dura, longa e penosa; não se pode fazer a revolução e depois mudar as consciências, e nem o contrário é possível: uma nova estruturação social e de mentalidade deve ser construída aos poucos e concomitantemente. Para que isso seja possível, Proudhon propõe que as forças sejam centradas no trabalho:

"Certo, as revoluções não se improvisam, e nós hoje sabemos disso demasiado bem. Para transformar uma sociedade, para fazer de uma multidão há muito tempo servil um povo inteligente, livre e justo, não as remodelações políticas, a educação mesma não basta, deve ocorrer uma regeneração de carne e de sangue... Mas co

mo até agora não havemos feito outra coisa a não ser tratar dos governos, da polícia, das leis, como continuamos a nos ocupar com a justiça, com o direito público e o privado, como a filantropia do poder chega a ocupar-se dos meninos que trabalham nas oficinas, nos trabalhos insalubres, eu peço que estabeleçamos uma boa volta aos princípios da educação profissional e aos direitos dos operários." (Pierre-Joseph PROUDHON, apud Tina TOMASI, "Ideologie Liberarie e Formazione Umana", pp.107-108)

- UMA EDUCAÇÃO REVOLUCIONÁRIA: ASPECTOS POLÍTICOS

Partindo de uma crítica à educação oferecida pelo capitalismo, de uma crítica a essa educação pela condição mínima de humanidade em que mantém a grande massa de trabalhadores, para assim poder dominá-los e manter a exploração, Proudhon lança-se à teorização de como seria - ou deveria ser - uma educação revolucionária e justa. E essa educação, que teria por fundamento o trabalho, deveria preocupar-se tanto com a emancipação das classes operárias, sendo trabalhada por elas próprias, visto que a sociedade capitalista jamais a apoiaria - muito ao contrário -, quanto para a formação dos homens na mentalidade da nova sociedade, com o advento da revolução social.

Segundo Tina TOMASI, esta educação proudhoniana teria por base as idéias de Rousseau e de Charles Fourier, se bem que mantendo uma atitude crítica frente a ambas perspectivas:

"Em Proudhon estão constantemente presentes Fourier e Rousseau; concordando com este último, ao atribuir à ação educativa a dupla tarefa de salvaguardar a substancial bondade individual e de melhorar a vida coletiva, julga, entretanto, o isolamento de Emílio contrário às leis naturais que desejam o indivíduo e a sociedade em relação orgânica, e a função puramente negativa atribuída ao educador um obstáculo ao aumento da potencialidade de so-

cialização do educando. E enquanto se associa à condenação fourie-
 riana de toda a coação e opressão, contraditoriamente sustenta
 que, devendo a educação façonner(7) trabalhadores capazes e disci-
 plinados, não pode nem ser fácil nem atraente, e que mesmo o senti-
 mento de justiça seja cultivado com vigília e ininterrupta aten-
 ção." (Tina TOMASI, "Ideologie Libertarie e Formazione Umana", p.
 108)

A estas influências da pedagogia social de Rousseau
 e de Fourier, devemos juntar a experiência de Proudhon com o movi-
 mento operário - e sua própria condição de operário, que só pôde es-
 tudar através de muito esforço -, o que trouxe à sua pedagogia uma
 orientação voltada para o trabalho e para a emancipação social que
 não estava presente com tal força nas obras dos outros dois pensa-
 dores que o influenciaram.

Na educação revolucionária de Proudhon podemos per-
 ceber dois conceitos centrais: a democracia e o trabalho. A demo-
 cracia se exprime em dois âmbitos: é necessária uma democratização
 do ensino, através da justiça na igualdade de oportunidades, para
 que a educação abranja toda a sociedade, e não apenas os segmentos
 dominantes; e a democracia deve estar presente também na direção
 da educação, através da autogestão. O trabalho também se desdobra
 em dois focos principais: primeiro, ele deve ser o principal ins-
 trumento da aprendizagem; e, por outro lado, aparece na proposta
 de uma educação politécnica, onde a generalidade deve preceder a
 especialização. Vamos agora examinar cada um destes pontos.

Em primeiro lugar, vejamos a questão da democratiza-
 ção das oportunidades de ensino. Essa preocupação com a justiça da
 distribuição escolar, sugere justamente uma preocupação política
 com a educação, que Maurice DOMMANGET afirma não existir em Prou-

(7) formar, em francês no original.

dhon. Segundo este último, todos os níveis de ensino devem estar abertos e ser oferecidos à totalidade da população. Cada trabalha-dor deve conhecer a fundo o seu trabalho, mas deve também dominar os demais conhecimentos produzidos pela humanidade, para que possa conhecer e entender a organização geral da sociedade e, assim, poder participar ativamente de sua gestão.

"O sistema da educação tem que ser recomeçado (...) Separar, como é feito hoje, o ensino da aprendizagem (...) é reproduzir, sob uma ou outra forma, a separação dos poderes e a distin-ção das classes; os dois mais enérgicos instrumentos da tirania governamental e da subalternização dos trabalhadores (...) Numa democracia real (...), cada pessoa deve ter debaixo da mão o alto e o baixo ensino." (Pierre-Joseph PROUDHON, "A Nova Sociedade", p.307)

A diferenciação da educação é a reprodução e a ga-rantia de diferença de classes, do sistema de exploração. Se o conjunto da sociedade dominar igualitariamente o conhecimento e a cultura disponíveis, a submissão à exploração se tornará cada vez mais difícil.

Por outro lado, a democracia deve também estar pre-sente na estrutura da escola. Para que a instituição de ensino se-ja o veículo da vivência da liberdade e da autonomia, seria incon-cebível que sua estrutura fosse burocrática e autoritária, o que seria uma contradição com os conteúdos trabalhados, realizando mais uma des-educação do que uma educação. Uma escola que pretenda ser o caminho para a liberdade deve ser, necessariamente, autogerida. Sua administração deve ser libertária, realizada pela própria comunidade, e não hierarquizada. Proudhon estava sensível a isto:

"Depois de ter unificado e centralizado, é preciso democratizar o ensino e fazer intervir (...) todo o corpo dos professores na administração dos colégios e na direção do ensino." (Pi-erre-Joseph PROUDHON, "A Nova Sociedade", p. 308) (8)

- A EDUCAÇÃO E A SUPERAÇÃO DA ALIENAÇÃO

A discussão dos aspectos democráticos da educação desempenham, entretanto, um papel secundário no seio da obra proudhoniana. O centro de sua concepção pedagógica é o trabalho e, mais especificamente, o trabalho manual. A vivência igualitária do trabalho é a própria convivência democrática. Proudhon via ainda que uma das facetas da dominação burguesa era a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Nota-se que o trabalho intelectual, de planejamento, supervisão e gerência é sempre realizado pelos burgueses, enquanto que o trabalho manual, o cansativo, desgastante e, não raro, degradante e embrutecedor, este sim era realizado pelos operários. No entanto, qualquer trabalho será muito mais produtivo e gratificante para quem o realiza se o trabalhador dominar todas as fases do processo, da planificação até a realização prática da produção. Proudhon é um ferrenho adversário do trabalho alienado, paradigma do capitalismo, em que o trabalhador não domina o objeto que produz, por não o conhecer por inteiro.

Por isso, Proudhon defende enfaticamente o trabalho manual, a atividade artesanal onde a produção - mais simples - é toda dominada pelo artesão. Henri ARVON mostra com clareza o porquê da defesa do trabalho manual por Proudhon, e a importância que ele adquire em sua filosofia social:

"Pierre-Joseph PROUDHON, por outro lado, representante de um artesanato orgulhoso de suas tradições gremiais e ansioso por preservá-las, se esforça antes de tudo por salvar o traba-

(8) Quando Proudhon fala neste trecho em "centralização e unificação" do ensino, não podemos perder de vista que estas idéias devem ser entendidas na perspectiva do princípio federativo, conceito básico nas idéias de Proudhon. Deste modo, quando ele fala em centralizar e unificar, está falando em transformar o sistema de ensino em um veículo único, que trabalhe todo ele segundo um mesmo princípio, o da liberdade e da democracia. Politicamente, a organização do sistema escolar seria descentralizada, de acordo com suas idéias gerais de autogestão, pluralismo e federalismo.

lho, quer dizer, a seus olhos, o ofício.

"Por este motivo se encontra em Proudhon uma verdadeira apologia do trabalho manual. O desprezo com que se considera o trabalho manual deve-se, segundo ele, ao espiritualismo que quis distinguir no homem duas substâncias, a matéria e o espírito, das quais a primeira é irremediavelmente inferior à segunda e está condenada a obedecer-lhe. A consequência desta hierarquia fictícia foi a divisão da sociedade em duas classes e, por consequência, a desigualdade das condições e das funções. Proudhon se rebela contra a degradação do trabalho manual. Ainda que reconheça que este implica em umas servidões específicas, está convencido de que todo progresso intelectual verdadeiro não pode proceder mais do que do trabalho manual. Lutando contra a resistência da matéria, a mão leva o espírito a tomar consciência das leis que governam a natureza. Toda vitória obtida sobre a dura força das coisas é, ao mesmo tempo, o descobrimento de um princípio novo de ação." (Henri ARVON, "El Anarquismo en el Siglo XX", pp. 163-164)

Segundo Proudhon, se tomarmos o trabalho manual como um instrumento de aprendizagem, teremos uma educação muito mais completa, que não dicotomizará a realidade em duas facetas irreais, se tomadas inarticuladamente: o racional e o físico. Por outro lado, a pessoa que domina tanto o conhecimento teórico quanto o conhecimento prático é uma pessoa completa, que não é deficiente em nenhum dos dois aspectos.

"O trabalho (...) resumindo a realidade e a idéia, apresenta-se (...) como modo universal de ensino (...) De todos os sistemas de educação, o mais absurdo é o que separa a inteligência da atividade e separa o homem em duas entidades impossíveis: um abstraidor e um autômato. (...) Se a educação fosse, antes de tudo, experimental e prática, reservando os discursos somente para explicar, resumir e coordenar o trabalho; se permitissem aprender

pelos olhos e pelas mãos a quem não pudesse aprender pelos olhos e pela memória, em breve veríamos (...) multiplicarem-se as capacidades." (Pierre-Joseph PROUDHON, "A Nova Sociedade", p. 307)

Para Proudhon educação e trabalho chegam a uma certa equivalência. Maurice DOMMAGET explica bem a questão:

"É evidente, pois, para Proudhon, que a lei do trabalho e a lei do saber são a mesma. No trabalho, como no saber, deve-se proceder com método e globalmente, usar a análise e a síntese, elevar-se ao pensamento, à filosofia. Que filosofia? A filosofia do trabalho. Essa filosofia positiva, 'cuja forma concreta é a indústria', e que Diderot, 'o hierofante da Enciclopédia, profetizou no século XVIII. Segundo Proudhon, está destinada a substituir nas almas as crenças extintas. Mais ainda, na etapa da civilização socialista, deve converter-se em uma religião: a religião do trabalho.

"(...)

"Mas Proudhon não se contenta com enunciar e estabelecer as bases da filosofia do trabalho. Mostra que seu triunfo se confunde com a vitória da igualdade, da liberdade, da justiça, da alegria e da beleza, mediante a expansão em cada homem de suas faculdades nativas 'do animal laborioso', a nivelção das capacidades e a supressão do 'vampirismo transcendental', quer dizer, de toda a dominação do homem pelo homem." (Maurice DOMMANGET, "Los Grandes Socialistas y la Educación", p. 264)

Formado em meio a uma classe de artesãos, como indicava Henri ARVON, Proudhon defende fervorosamente um trabalho artesanal, onde o trabalhador está envolvido na totalidade do processo de produção. Deste modo, ele critica de maneira bastante intensa a imposição cada vez maior da grande indústria em torno da divisão de trabalho - princípio de "racionalização" do trabalho industrial, visando uma maior produtividade(9) - que leva a uma mecaniza-

ção do trabalho operário, tão bem explorada por Chaplin em seu filme "Tempos Modernos":

"Acostumou-se o homem a uma manobra que, longe de iniciá-lo nos princípios gerais e nos segredos da indústria humana, fecha-lhe a porta a qualquer outra profissão; depois de haver mutilado sua inteligência, ele foi estereotipado, petrificado, independentemente do que concerne a seu estado, que se orgulha de conhecer, paralizou-se sua alma, e também o seu braço.

"Durante os primeiros anos que seguem à aprendizagem, a imaginação, sustentada pela juventude, tem ainda alguns sonhos dourados: é quando então o trabalhador se casa, e cria, para o sistema que lhe devora, rebentos que o mesmo sistema devorará.

"Mas rapidamente se faz sentir a monotonia do trabalho com todo o seu fastio; o presumido trabalhador adquire consciência de sua degradação; se diz que não é mais que uma engrenagem na máquina social; o desespero se apodera lentamente dele; sua razão, com a falta de uma ciência positiva, perde o equilíbrio; seu coração se deprava, e o homem acaba nos sonhos da Utopia, nas loucuras do iluminismo, e nos furores da impotência.

"O que se quis foi mecanizar o operário; fez-se algo pior, ele foi tornado aleijado e malvado." (Pierre-Joseph PROUDHON, apud Maurice DOMMANGET, "Los Grandes Socialistas y la Educación", 271-272)

E, mais adiante, ele afirma que, além de mecanizar o operário, retirar-lhe a humanidade, a divisão do trabalho alicerça a hierarquia do sistema de dominação, pois pressupõe a existência de chefes que cuidem das diversas seções de operários e garan-

(9) Esse incremento cada vez mais racional, pela lógica do capital, e cada vez mais absurdo, do ponto de vista humano, é o que hoje conhecemos por "taylorismo", devido ao engenheiro e economista americano Frederick W. Taylor (1865-1915). Uma análise interessante do taylorismo, na perspectiva política da administração, é feita por Maurício TRAGTENBERG em "Burocracia e Ideologia".

tam a coordenação global da produção:

"O primeiro fruto do trabalho dividido é a multiplicação das capacidades, e, por conseguinte, fazer mais necessários os contramestres, os chefes de oficina, os diretores e os engenheiros, e a criação em seu benefício de um direito de soberania feudal e de privilégio." (idem, p.272)

Para a superação da mecanização, da desumanização, da alienação que é impingida ao operário através da divisão do trabalho, Proudhon propõe que a educação pelo trabalho se faça através de uma aprendizagem politécnica. Para ele, a politecnia da aprendizagem traduz-se na união da aprendizagem com a educação, na instrução literária e científica combinada com a instrução industrial. Para tanto, é necessário que a educação não se restrinja às ciências, às letras e às artes, de modo geral, isto é, a educação não pode estar voltada apenas para o intelecto, mas deve também dirigir-se para os sentidos e a manipulação das coisas, e o aprendizado artesanal do trabalho:

"A indústria pede do aluno mais tempo que a gramática, a aritmética, a geometria e inclusive a física; pois o operário não só tem que exercitar sua inteligência e enriquecer sua memória; é preciso que execute com suas mãos o que sua cabeça compreendeu: é, a uma só vez, uma educação dos órgãos e do entendimento." (idem, p.270)

Para a realização da aprendizagem politécnica, não basta uma escola comum, é necessária uma oficina-escola, onde a manipulação das coisas seja possível, onde a aplicação prática dos conhecimentos teóricos seja imediata, e onde do próprio trabalho prático possa-se chegar à formulação e ao entendimento de novos conceitos teóricos. A politecnia em educação tem um vasto sentido e enseja múltiplas significações. Do grego poli, radical que significa a multiplicidade, e technè (10), o saber fazer, poderia signi

ficar, grosseiramente, o múltiplo saber da fabricação, da produção, isto é, o ato de dominar o conhecimento de como fazer muitas coisas. Do ponto de vista pedagógico, a politecnia implica no domínio do conhecimento da multiplicidade da produção, é o oposto da divisão de trabalho, algo que aproxima as condições do trabalho industrial, mais complexo, mais estruturado, das condições do trabalho artesanal, mais simples, e por isso vivido de forma integral, não alienante. A politecnia pressupõe naturalmente a pluralidade, a percepção e a compreensão do múltiplo, como domínio de uma realidade complexa, que será percebido não como dividida, mas como uma complexidade articulada e interdependente.

"Está claro que a indústria, assim como as ciências, não pode ser dividida, nem reduzida à rotina, sob pena de perecer: o homem, cujo gênio circunscrito a uma profissão não saiba nada das demais e que, por acréscimo, seja incapaz de reduzir seu ofício a suas noções elementares e de dar sua teoria, é como aquele que, tendo aprendido a firmar seu nome como quem faz uma rubrica, não sabe nada sobre o restante do alfabeto." (Pierre-Joseph PROUDHON, apud Maurice DOMMANGET, "Los Grandes Socialistas y la Educación", p. 271) (11)

A politecnia da aprendizagem é o desenvolvimento natural da filosofia social e da filosofia do trabalho de Proudhon, marcadas, como pudemos perceber, pelo signo da multiplicidade, por um complexo relacionamento dialético dos elementos naturais, e encontraria um fértil futuro nas inspirações pedagógicas do socialismo(12). Vejamos agora quais as propostas de Proudhon para a con-

(10) Entre as páginas 236 e 240 do primeiro volume de "As Encruzilhadas do Labirinto", Cornelius CASTORIADIS faz uma profunda análise do conceito grego de technê. Um pequeno trecho:

"Technê, 'produção' ou 'fabricação material', torna-se logo a produção ou o fazer eficaz, adequado em geral (não necessariamente ligado a um produto material), a maneira de fazer correlativa a uma tal produção, a faculdade que a permite, a habilidade produtiva relativa a uma ocupação e (a partir de Heródoto, de Píndaro e dos

cretização de uma escola politécnica.

A idéia de Proudhon é clara: seria grande a dificuldade de criar, em cada escola, uma ou várias oficinas bem equipadas materialmente e com instrutores competentes no conhecimento de seu ofício e capazes de transmití-lo didaticamente aos alunos: por isso, mais simples seria levar a escola até a fábrica. Sua proposta é que cada indústria mantivesse oficinas de aprendizagem. Sem dúvida seria uma transformação radical do sistema educacional, que sairia da esfera pública do Estado ou privada de instituições comumente mantidas pela Igreja, passando para a iniciativa público-privada das indústrias. Proposta esta que vai de encontro à de transformar a escola de instituição política, cujo objetivo é semear a submissão e garantir a dominação, em organismo econômico que possibilita a igualdade e a extinção da exploração.

"Como a instrução operária deve ser dada integralmente a todos, tanto do ponto de vista de cada especialidade industrial, quanto do ponto de vista da coletividade das indústrias, todo grande estabelecimento de produção, onde as funções estejam divididas, é ao mesmo tempo, para os indivíduos em período de aprendizagem ou não associados todavia, uma oficina de trabalho e uma escola de 'teoria e de aplicação'.

"Trata-se de fazer de um estabelecimento político uma instituição econômica.

"Se a escola de minas é outra coisa que o trabalho nas minas acompanhado pelos estudos próprios da indústria minerado

trágicos) a habilidade em geral, portanto o método, a maneira, o modo de fazer eficaz." (p. 237)

(11) A pluralidade na politecnia aparece tanto no fato de uma escola-oficina dever ser pluralista, quanto na necessidade de haver uma multiplicidade de escolas-oficina, o que fica claro neste trecho de Proudhon:

"Do mesmo modo que a instrução literária implica em uma pluralidade bastante considerável de conhecimentos, o que impõe que haja nas escolas uma pluralidade de professores, a instrução profissional, tal como a querem uma sã economia política, a dignidade da

ra, a escola não terá por objetivo formar mineiros, senão chefes de mineiros, aristocratas.

"Se a escola de artes e ofícios é outra coisa que não a arte e o ofício, não terá por objetivo formar artesãos, senão diretores de artesãos, aristocratas.

"Se a escola de comércio é algo além do armazém, da oficina, do balcão, não servirá para formar comerciantes, senão barões do comércio, aristocratas.

"Nossas escolas, quando não são estabelecimentos de luxo ou pretextos para sinecuras, são seminários de aristocracia. Não é para o povo que foram fundadas as escolas politécnicas, normal, de Saint-Cyr, de direito, etc., senão para manter, fortificar e aumentar a distinção de classes, para consumir e fazer irrevogável a cisão entre a burguesia e o proletariado." (Pierre-Joseph PROUDHON, apud Maurice DOMMANGET, "Los Grandes Socialistas y la Educación", pp. 281-282)

Proudhon é bastante claro: a oficina-escola deve estar na própria fábrica, aberta a todos, em contato direto com a produção. Isolar um pequeno grupo da produção, que receberá um conhecimento abstrato do trabalho, e que depois fará um pequeno estágio para vivenciar a realidade da produção é tudo que se possa imaginar, menos uma educação igualitária; na verdade é o processo de formação dos supervisores que personificarão o sistema de exploração e a instituição da desigualdade através da divisão do trabalho. Para ele, os alunos devem ser aprendizes já assalariados que, as-

democracia e a segurança dos indivíduos, implicará também em certa pluralidade de indústrias, o que supõe pluralidade de mestres e contra-mestres, pluralidade de escolas e de oficinas e, por conseguinte, em certos casos, deslocamento dos jovens." (apud Maurice DOMMANGET, "Los Grandes Socialistas y la Educación", p. 284)

(12) A idéia de politécnia pontilha também a obra de Karl Marx, que a trabalha em uma perspectiva bastante próxima de Proudhon: com um ensino pluralista, o trabalhador deve ter condições de dominar todo o processo de produção, vencendo o trabalho alienado. A idéia permaneceu, com o concurso de diversos pensadores marxistas,

sim, participam realmente do mundo da produção. A aprendizagem não é isolada e fictícia, mas realística, prática, inserida no contexto produtivo.

Mas como aconteceria a educação pelo trabalho, em que faixa etária? Para Proudhon, toda e qualquer educação não é mais do que uma extensão da educação doméstica, aquela que é iniciada no seio da família, e o ideal é que todo o processo educativo estivesse diluído por inúmeros núcleos familiares; como isso não é possível, o sistema público continua aquilo que foi iniciado na família:

"Em princípio, todo pai de família deve estar em condições de prover, mediante o intercâmbio de seus serviços ou produtos, os primeiros gastos com a educação de seus filhos, desde o dia de seu nascimento até a idade de sete ou oito anos." (idem, p. 274)

"Dos sete aos dezoito anos, se continuará a educação e a instrução da juventude, ou pelos próprios pais, em seu domicílio, se for este o seu desejo; ou em escolas particulares, instituídas por eles e por eles dirigidas, às suas custas, se preferem não confiar seus filhos às escolas públicas. Deixa-se aos pais, aos municípios a máxima liberdade nesta questão: o Estado não intervém mais que a título de auxiliar, onde a família e o município não puderam chegar." (idem, p. 278)

A educação politécnica ocuparia o lugar do ensino secundário, após a criança ter sido iniciada na inteligência dos

consolidando-se em torno de algo que pode ser chamado de uma "pedagogia do trabalho". Em termos de Brasil, o conceito de politecnia foi recentemente recuperado da obra de Marx pelo educador Dermeval Saviani, e têm surgido diversas obras que discutem a perspectiva de um ensino politécnico para o segundo grau no país, idéia presente inclusive nas discussões que têm preparado a nova Lei de Diretrizes e Bases do ensino brasileiro. Um trabalho interessante, que fica para outra oportunidade, é uma análise das relações entre o conceito de politecnia tal como vem sendo tratado em nosso meio educacional com o conceito tal como aparece na obra de Proudhon e

símbolos, na compreensão das linguagens que permitem o seu relacionamento com o mundo, com as coisas e com as outras pessoas. No início da juventude começaria a ser inserido no mundo da produção, tomando contato com o trabalho e com as ciências que desvendam seus segredos. Com a idade adulta, seria um operário completo, consciente de si, do mundo, da sociedade e de todo o processo de produção material, capaz de dominá-lo, e não ser dominado automaticamente por ele. Mas a educação deveria se estender por toda a vida da pessoa, garantindo uma permanente inserção crítica e ativa na realidade.

"A instrução do homem deve ser, como antanho o progresso na piedade, concebida de tal modo que dure quase toda a vida. Isso é certo para todos os indivíduos, e para as classes operárias ainda mais que para os sábios de profissão. O progresso na instrução, como o progresso na virtude pertence a todas as condições e a todas as idades: é a primeira garantia de nossa dignidade e de nossa felicidade." (Pierre-Josph PROUDHON, apud Maurice DOMMANGET; "Los Grandes Socialistas y la Educación", p. 286)

- EDUCAÇÃO POLITÉCNICA: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para a implementação da pedagogia politécnica, Proudhon trabalha com a perspectiva de educar partindo da prática, da realidade vivida, para depois abstrair e teorizar o entendimento, e aí Proudhon está muito próximo de Rousseau. Na educação pelo trabalho, a primeira realidade é a natureza da oficina e a manipulação dos instrumentos. Daí partem os demais conceitos e a ampliação do conhecimento. Proudhon escreve:

"Quem quer que não tenha aprendido nada com o mestre de escola, ao chegar aos dezoito anos, nessa época de febre,

de outros pensadores e educadores anarquistas, como Paul Robin e Francesc Ferrer i Guàrdia.

de paixão e de entusiasmo, se converterá em mestre no trabalho, na mão-de-obra e nos exercícios. Do machado e do enxadão, passará a leitura e ao cálculo; para ele, o desdobramento dos conhecimentos parecerá seguir uma marcha retrógrada. É que para a natureza tudo é começo e fim, e que, em qualquer ponto da alma em que se apoie o compasso, ali descreve-se a série e faz-se nascer a inteligência.

"Esperar pacientemente a hora oportuna, espiar a natureza, captar o pensamento no momento de sua eclosão, são coisas que não se praticam em nossas escolas; o método, concebido no cérebro de um ministro ou de um funcionário, já está traçado; o destino do aluno é determinado pela família: *Marcha, criança! Marcha jovem!* As condições que se apresentam são antipáticas para sua alma? Não importa, submeter-se-á a elas ou não serás mais que uma besta!"

"Não se vê que em cada homem a atividade obedece a uma tendência particular? Que esta tendência, necessariamente especial, é o princípio da capacidade futura? Que ao professor cabe adivinhá-la, apoderar-se dela e situar-se nela como em um foco para, atuar em todos os sentidos e em todas as direções?"

"Nasceu seu aluno empreendedor e devastador? Agradar-lhe-ia exercitar-se com a madeira, a pedra ou o ferro? Seu cérebro, dotado de grande poder de objetivação, não admite mais que representações concretas e imagens? Livre-os de começar com eles pelas abstrações e pelas leis! Dê-lhe ferramentas para manejar, árvores ou pedras para esquadrihar; logo virá o momento em que, da prática, se eleva às teorias; e, apesar de que, para outros, a inteligência preceda a ação, para ele será a ação que precederá a inteligência." (idem, pp. 286-287)

A educação revolucionária partiria, pois, da vivência prática dos conteúdos para chegar à sua conceituação teórica. Por outro lado, não seria uma educação especializada: para Prou-

dhon, o primeiro passo é fornecer a todos uma instrução geral, base necessária para que qualquer especialização escolhida posteriormente possa ser exercida sem prejuízo para o domínio do conhecimento do geral. Um trabalhador especializado na produção de tijolos, por exemplo, não deixaria de conhecer a estrutura geral da sociedade e de sua economia, suas leis, suas condições, suas contradições, seu desenvolvimento, estando apto para uma ativa participação em sua gestão.

"O ensino deve ser ministrado completamente (...) de modo que a escolha da profissão e da especialidade pelo operário aconteça da mesma maneira que para o politécnico, após a conclusão do curso completo de estudo (...) Tudo com método e em conjunto, ou nada: é a lei do trabalho tal qual do saber. (...) Em duas palavras, a aprendizagem politécnica e o acesso a todos os graus: eis em que consiste a emancipação do trabalhador." (Pierre-Joseph PROUDHON, "A Nova Sociedade", p. 308)

Essas duas características da educação revolucionária, partir do conhecimento prático para a posterior teorização; e partir do conhecimento geral para a especialidade, são esforços realizados no sentido de conseguir uma superação da alienação, condição fundamental do trabalhador no sistema capitalista de produção. Vencer a alienação é o primeiro passo no caminho da liberdade. O homem consciente de si mesmo, senhor de seus atos e de seu saber, capaz de manter uma relação fraterna e autônoma com todas as demais pessoas, sem tentar submetê-las, subjugar-las ou dominá-las, nem se deixando submeter, é o homem a ser formado para a nova sociedade, para a sociedade socialista e libertária. A educação é o seu caminho.

Para concluir esta breve exposição sobre o pensamento pluralista de Proudhon, em seu aspecto educacional, cito aqui algumas considerações de Jean BANCAL acerca do pensamento prou-

dhoniano:

"Na realidade, 'este pensamento farol' (Célestin Bouglé) não é construído à imagem de uma estátua, mas de um móbile. Mas esta complexidade faz sua riqueza. Esta doutrina não é, não pode ser jamais um sistema. Ela é um método sociológico de pensamento e de ação, que tendo a organizar e a disciplinar o pluralismo social inicial sem, entretanto, enfraquecê-lo ou esterilizá-lo. Visando fazer dos indivíduos, pessoas; dos organismos sociais, seres coletivos; da sociedade real, uma sociedade institucional; de uma justiça natural, uma justiça mutual, sua função permanente é a de transmutar a força em esforço, os contatos em relações, o culto em cultura, a potência em capacidade. Seu objetivo é permitir uma passagem contínua do orgânico à organização, da existência à consciência, da espontaneidade à vontade." (Jean BANCAL, "Proudhon: Pluralismo e Autogestão", p. 24)

Capítulo 7: BAKUNIN: EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CONSCIÊNCIA

Mikhail Alexandrovich Bakunin nasceu em 1814, na propriedade rural de Premukhino, província de Tver, Rússia. Seu pai era um grande proprietário de terras, mas com formação liberal, tendo estudado na França durante a época da Revolução - obteve o grau de Doutor em Filosofia, na Universidade de Pádua -, era um poeta amador bastante culto. É interessante notar como Bakunin cita suas origens nas memórias que tentou começar a escrever, auxiliado por Elisée RECLUS, entre 1873 e 1874:

"Meu pai era extremamente rico. Era proprietário de mil almas masculinas, as mulheres não eram contadas na escravidão, como se não as contam mesmo na liberdade. Ele era senhor de mais ou menos 2.000 escravos masculinos e femininos, com o direito de vendê-los, de bater-lhes, de transportar-lhes à Sibéria, de enviá-los ao exército como recrutas e, sobretudo de explorá-los sem piedade ou simplesmente de roubar-lhes e viver de seu trabalho forçado. Já disse que meu pai chegou à Rússia cheio de sentimentos liberais. A princípio seu liberalismo se revolta contra essa horrível, infame posição de senhor de escravos; chegou mesmo a tentar projetos mal calculados e mal executados de emancipação dos servos. Depois o hábito e a conveniência fizeram dele um proprietário tranquilo e resignado à escravidão de centenas de seres humanos de cujo trabalho tirava a sua sobrevivência." (Mikhail BAKUNIN, apud, Sérgio A. QUEIROZ NORTE, "Bakunin: Sangue, Suor e Barricadas", p. 21)

O liberalismo de Alexander Bakunin traduziu-se na educação liberal de seus filhos, dentre eles Mikhail: discípulo de Rousseau, preocupava-se muito com a educação das crianças, apesar da simplicidade da vida do campo, principalmente para os proprietários. Deu-lhes uma formação liberal, baseada no aprendizado de

línguas e história, e no constante contato com a natureza, o que e ra facilitado por viverem no campo. É novamente BAKUNIN quem relem bra:

"Algumas palavras sobre o meu desenvolvimento intelectual e moral durante este período: ao sair da casa de meu pai, falava muito bem o francês, a única língua que me fizeram estudar a gramática, um pouco de alemão e entendia razoavelmente o inglês, algumas palavras de latim e grego e não tinha nenhuma idéia de gramática russa. Meu pai nos havia ensinado pela Histoire Ancienne de Bossuet e me fez ler um pouco de Tito Lívio e de Plutarco, este na tradução de Amyot. Tinha algumas noções de geografia bastante incertas e vagas, e, graças a um tio, oficial aposentado do estado-maior, tinha aprendido aritmética, álgebra e planimetria. Esta era toda a bagagem científica que levei da casa de meu pai aos quatorze anos. Quanto ao ensino religioso, foi nulo. O padre da nossa paróquia, excelente homem, do qual muito gostava pois me dava pãezinhos de mel, deu-nos algumas aulas de catecismo que não exerceram absolutamente nenhuma influência, nem positiva, nem negativa, quer seja no meu coração ou no meu espírito. Era mais cético que crente, ou mais ainda, indiferente." (idem, p.22)

Essa educação liberal e até refinada, se tomados a época e o local, não tinha, entretanto, nenhuma vinculação com a realidade social da Rússia - algo, aliás, bem ao gosto de ROUSSEAU -, e foi com esta realidade que Bakunin teve contato aos quatorze anos, quando saiu da casa dos pais para cumprir a carreira militar, por ser filho mais velho, foi para a Escola de Artilharia de São Petersburgo, e após uma carreira escolar muito pouco brilhante, foi servir num inexpressivo regimento na Lituânia. Totalmente avesso à vida na caserna, consegue baixa do exército ao forjar muito bem uma pretensa doença.

Em 1835 Bakunin vai para Moscou, onde toma contato

com a jovem intelligentsia russa, em especial com Nicholas Stankevish, divulgador na Rússia das idéias de Hegel, e com Alexander Herzen, divulgador do socialismo de Saint-Simon, Fourier e Proudhon. Apesar de tornar-se um grande amigo de Herzen, a quem constantemente recorria nas dificuldades financeiras (foi ele inclusive quem financiou a viagem de Bakunin para a Alemanha, alguns anos depois), a principal influência intelectual de Bakunin neste período foi o Hegelianismo, via Stankevish.

Quando vai para Berlim, em 1840, Bakunin estuda filosofia - tinha o objetivo de vir a ser professor de filosofia na Universidade de Moscou - e tem contato com uma série de jovens que depois viriam a se tornar alguns dos grandes nomes do século, como seu amigo de estudos, Ivan Turguenev, e seus colegas em alguns cursos na universidade, Karl Marx e Friedrich Engels. Em uma viagem a Dresden, no ano seguinte, conhece pessoalmente Arnold Ruge, um dos jovens hegelianos que voltavam a dialética para o problema social, afirmando a revolução como verdadeira lei do eterno movimento natural. Em contato com os jovens hegelianos, Bakunin "descobre" também os socialistas, a quem não havia dado importância quando de seu contato com Herzen. Seu pensamento inquieto encontra um novo porto, e consolida-se com a publicação nos Deutsche Jahrbücher, os Anais Alemães, dirigidos por Ruge, do artigo "A Reação na Alemanha - fragmento escrito por um francês". O artigo foi publicado sob o pseudônimo de Jules Elysard, o francês do título, e teve uma boa aceitação, causando uma leve polêmica. Neste artigo, Bakunin utiliza-se da dialética dos jovens hegelianos para analisar a situação social alemã, que deveria caminhar para uma revolução social, e aí já podem ser percebidas algumas das principais teses que seriam depois trabalhadas intensamente por ele. É neste ensaio que ele escreve que:

"Confiemos no eterno espírito que destrói e aniqui-

la apenas porque é a inexplorada e eternamente criativa origem de toda a vida. A ânsia de destruir é também uma ânsia criativa." (Mikhail BAKUNIN, apud George WOODCOCK, "Anarquismo", vol I, p. 132)

Durante este período, Bakunin sofre ainda diversas influências intelectuais, e os socialistas, como Wilhelm WEITLING, têm cada vez mais importância em seus estudos e em seus relacionamentos próximos. Bakunin passa de uma vez da especulação filosófica para o ativismo político. Sua ligação com WEITLING lhe traria, mais tarde, uma condenação na Rússia: se para lá voltasse seria imediatamente enviado à Sibéria, para cumprir pena de trabalhos forçados, por suas atividades revolucionárias.

É nesta época que Bakunin vai para Paris, onde se integra de vez ao círculo de revolucionários e refugiados, convivendo ativamente com Marx, Lelewel, Etienne Cabet, George Sand, Pierre Leroux, Lemennais e Proudhon, dentre outros. Suas atividades políticas são cada vez mais intensas, sua filosofia social vai se desenvolvendo em meio aos violentos artigos que redige e às barricadas das várias revoltas das quais toma parte. Daí para a frente, a vida de Bakunin é uma interminável sucessão de agitações sociais, rebeliões, julgamentos, prisões, fugas dignas dos melhores romances de aventura. (1)

Vindos de um homem de muito pouco método, os escritos de Bakunin são em sua maioria "escritos de propaganda": artigos para jornais e revistas, cartas, panfletos. Suas obras de maior porte estão na maior parte incompletas ou inconclusas. No entanto, a infinidade de "fragmentos" de que dispomos é suficiente para que se conheçam as revolucionárias idéias que este socialista

(1) Sobre a vida de Bakunin temos, bastante acessível a nós, a biografia escrita por Sérgio Augusto QUEIROZ NORTE, "Bakunin: Sangue, Suor e Barricadas", de fácil e empolgante leitura; e o capítulo "A ânsia de destruir", da obra de George WOODCOCK, "Anarquismo: história das idéias e movimentos libertários", vol. I, dedicado à vida e à obra deste revolucionário anarquista.

libertário produziu e procurou colocar em prática por toda a Europa, da França à Rússia. Vejamos um pouco de suas idéias sobre a educação.

- EDUCAÇÃO E REVOLUÇÃO: O SABER E O PODER

Para Bakunin, a educação tem um papel fundamental na revolução social. Não se trata para ele de discutir se a revolução educará as massas, ou se as massas deverão ser educadas para a revolução. Segundo ele, as duas coisas estão juntas e acontecem si multaneamente: é óbvio que uma sociedade libertária deve educar pa ra a liberdade, mas uma sociedade assim só pode existir se as massas lutarem para a sua construção, o que só farão se estiverem conscientes de sua necessidade, consciência esta que se adquire - ou não - pela educação (seja via a instrução, seja via a educação política nos meios operários). Opositor feroz do autoritarismo, Ba kunin não acredita que uma revolução social libertária possa ser feita através do trabalho de uma vanguarda que dirija as massas. A revolução deve brotar do próprio povo, como desejo e necessidade do povo(2). Acredita ele que uma vanguarda pode apenas lançar as sementes, mas as massas devem fazê-las germinar e fazê-las crescer. E uma planta não é a semente, somente. Para Bakunin, essa vanguarda tem então apenas o papel da propaganda, ou da instrução, de mostrar as injustiças e suas fontes. O povo decide se deseja ou não a revolução. E, desejando, a faz. A educação tem um papel fundamental neste processo, pois é a própria semente. Mas, segundo ele, a educação não prepara para a revolução; a educação já é um dos processos da própria revolução. A partir do momento que educamos para a liberdade e a igualdade, no seio de uma sociedade de exploração

(2) Sobre a idéia de revolução como obra direta e espontânea do povo, e as divergências entre Bakunin e Marx sobre o tema, ver o capítulo deste trabalho que trata da polêmica entre Marx e Bakunin no período da I Internacinal.

e desigualdade, já estamos realmente fazendo a revolução: estamos começando a mudar as consciências, estamos ajudando a ver o mundo de maneiras diferentes. E ver de outro modo é o primeiro passo para a transformação, pois ninguém transforma nada se não consegue ver as coisas de outra maneira.

Sendo a conscientização das massas um ponto fundamental para o sucesso de uma revolução social, Bakunin vê na educação uma poderosa arma para derrubar as injustiças. Mas não apenas a educação formal é importante; além das escolas há toda uma vida, e ele trabalha muito com a possibilidade de se trabalhar nos círculos operários, nas uniões de trabalhadores que viriam a ser os sindicatos que conhecemos hoje, através de textos publicados em jornais revolucionários, palestras, debates, etc. A educação é para ele um todo complexo que tem na escola seu ponto central e fundamental, mas não o único.

Ao trabalhar teoricamente a questão da educação, Bakunin procura verificar como ela acontece e como é o seu processo em seu mundo conhecido, a sociedade capitalista da Europa ocidental em meados do século dezenove, para depois poder discutir e planificar as características fundamentais que a educação deveria assumir para contribuir com o processo de transformação da estrutura social, e de como seria a escola em uma sociedade socialista. Seu ponto de partida é, pois, uma crítica da educação no sistema capitalista, e suas funções políticas e ideológicas. Deste modo, podemos afirmar que a perspectiva educacional de Bakunin é uma retomada e um alargamento das críticas e considerações sobre a educação já levantadas por Proudhon. Este ponto de vista é trabalhado também por Henri ARVON:

"Mikhail Bakunin segue os passos de Proudhon ao fazer da reconciliação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual o eixo de sua pedagogia. Inova, entretanto, na medida em que

reduz os laços que unem seu projeto pedagógico com seu projeto social. Enquanto Proudhon situa o problema no seio mesmo da condição operária e enquanto sua pedagogia objetiva restabelecer o trabalhador como tal em sua totalidade humana, Bakunin amplia o problema até as dimensões da sociedade inteira, que, separada em duas frações, uma das quais assume o trabalho intelectual e a outra o trabalho manual, deve encontrar sua unidade originária. A diferença de classe repousa, para Bakunin, na diferença de trabalho executado respectivamente pelas classes de uma sociedade." (Henri ARVON, "El Anarquismo en el Siglo XX", pp. 165-166)

Enquanto educa os filhos das classes dominantes para as funções de administração - trabalho intelectual - e os filhos das classes dominadas para a produção das necessidades materiais - trabalho manual -, o sistema educacional da sociedade capitalista reproduz a divisão do trabalho e com isso acaba por legitimar e perpetuar a estrutura de classes e as injustiças sociais, sendo ele próprio injusto e classista:

"Poderá a emancipação das massas operárias ser completa, enquanto a instrução que as massas recebem for inferior àquela que é dada aos burgueses, ou enquanto houver uma classe qualquer em geral, numerosa ou não, mas que, pelo seu nascimento seja chamada aos privilégios duma educação superior e duma instrução mais completa?" (Mikhail BAKUNIN, "O Socialismo Libertário" p.32)(3)

O saber é entendido então como um dos sustentáculos do poder. O domínio do conhecimento é a base do domínio econômico. Manter as massas na ignorância é mantê-las na miséria, por não te-

(3) Os textos de Bakunin sobre a educação integral que aparecem publicados na coletânea intitulada "O Socialismo Libertário", foram originariamente editados pelo jornal "L'Egalité", órgão de imprensa da A.I.T. em Genebra, entre 31 de julho de 1869 e 21 de agosto do mesmo ano, como uma tentativa de divulgação nos meios socialistas e para o povo em geral dos princípios de uma educação necessária para uma nova sociedade. Por isso, adquirem um tom em alguns momentos bastante planfetiário.

rem condições de organização, de reivindicação de seus direitos, direitos dos quais elas nem tomam conhecimento. Logicamente, pois, para se acabar com as desigualdades é necessário que o saber seja distribuído integral e igualitariamente para toda a sociedade. É necessário que todos dominem o conhecimento disponível:

"(...) e nós, democratas socialistas, exigimos para o povo a instrução integral, toda a instrução, tão completa quanto o permita a capacidade intelectual do século, a fim de que acima das massas, não possa existir nenhuma classe que saiba mais do que eles, que os possa dominar e explorar." (Mikhail BAKUNIN, "O Socialismo Libertário", p. 32)

- O HOMEM COMO PRODUTO SOCIAL

Como já pudemos ver, no entanto, ao abordarmos a questão da liberdade(4), a filosofia política de tradição burguesa trabalha com a categoria de "estado natural"; no caso das desigualdades sociais, é comum encontrarmos análises que colocam as desigualdades sociais como naturais: todos os homens são naturalmente diferentes, e as diferenças nas condições sociais são extensões destas diferenças naturais. Sendo assim, o sucesso ou o fracasso, o domínio ou não do saber, a riqueza ou a miséria são simplesmente o fruto do trabalho de cada homem, trabalho este que se processa de acordo com as características e "aptidões naturais" deste homem. Naturalmente, então, a sociedade será desigual, pois os homens são desiguais: um é rico porque teve aptidão suficiente para aproveitar as oportunidades que lhe apareceram; outro é um miserável operário porque suas características naturais assim o determinaram. A sociedade e a cultura são um simples reflexo da natureza.

Bakunin se insurge contra essas afirmações. Para

(4) Ver o capítulo "A Liberdade na Perspectiva Anarquista", na primeira parte deste trabalho.

ele o homem é um produto social e não natural. É a sociedade que molda os homens, segundo suas necessidades, através da educação. E se a sociedade é desigual, os homens serão todos diferentes e viverão na desigualdade e na injustiça, não por um problema de aptidões, mas mais propriamente por uma questão de oportunidade. Não podemos mudar a "natureza humana", mas podemos mudar aquilo que o homem faz dela na sociedade: se a desigualdade é natural, estamos presos a ela; mas se é social, podemos transformar a sociedade, proporcionando uma vida mais justa para todos os seus membros. Bakunin procura mostrar então que o homem é determinado socialmente:

"Tomando a educação no sentido mais amplo desta palavra, incluindo nela não somente a instrução e as lições de moral, mas ainda e sobretudo os exemplos que dão às crianças todas as pessoas que as cercam, a influência de tudo o que ela entende, do que ela vê, e não somente a cultura de seu espírito, mas ainda o desenvolvimento de seu corpo pela alimentação, pela higiene, pelo exercício de seus membros e de sua força física, diremos com a plena certeza de não podermos ser seriamente contraditados por niguém: que toda criança, todo adulto, todo jovem e finalmente todo homem maduro é o puro produto do mundo que o alimentou e que o educou em seu seio, um produto fatal, involuntário, e conseqüentemente, irresponsável." (Mikhail BAKUNIN, "Federalismo, Socialismo e Antiteologismo", p. 129)

Por outro lado, embora determinadas características humanas sejam formadas socialmente, não deixa de ser verdade que outras características do homem são naturais. As características naturais não podem ser transformadas, mas devem ser plenamente conhecidas, através da ciência, para que possam ser dominadas; o fato de se assumir estas características naturais não significa submissão, escravidão: fugir delas seria dispensar a humanidade. Bakunin deixa bastante clara a percepção destas características natu-

rais em um outro texto:

"Ao reagir sobre si mesmo e sobre o meio social de que é, como acabo de dizer, o produto imediato, o homem, não o esqueçamos nunca, não faz outra coisa do que obedecer todavia a essas leis naturais que lhe são próprias e que operam nele com uma implacável e irresistível fatalidade. Último produto da natureza sobre a terra, o homem continua, por assim dizer, por seu desenvolvimento individual e social, a obra, a criação, o movimento e a vida. Seus pensamentos e seus atos mais inteligentes e mais abstratos e, com tais, os mais distantes do que se chama comumente de natureza, não são mais do que criações ou manifestações novas. Frente a esta natureza universal, o homem não pode ter nenhuma relação exterior nem de escravidão nem de luta, porque leva em si esta natureza e não é nada fora dela. Mas ao identificar suas leis, ao identificar-se de certo modo com eles, ao transforma-las por um procedimento psicológico, próprio de seu cérebro, em idéias e em convicções humanas, se emancipa do tríplice jugo que lhe impõe primeiro a natureza exterior, depois sua própria natureza individual interior, e, por fim, a sociedade de que é produto.

"(...) Ao rebelar-se contra ela rebela-se contra si mesmo, É evidente que é impossível para o homem conceber somente a veleidade e a necessidade de uma rebelião semelhante, posto que, não existindo fora da natureza universal e carregando-a consigo, achando-se a cada instante de sua vida em plena identidade com ela, não pode considerar-se nem sentir-se ante ela como um escravo. Ao contrário, é estudando e apropriando-se, por assim dizer, com o pensamento, das leis naturais dessa natureza - leis que se manifestam igualmente, em tudo o que constitui o seu mundo exterior, e em seu próprio desenvolvimento individual: corporal, intelectual e moral -, como ele chega a sacudir sucessivamente o jugo da natureza exterior, o de suas próprias imperfeições naturais, e, co

mo veremos mais tarde, o de uma organização social autoritariamente constituída." (Mikhail BAKUNIN, "La Libertad", pp. 74-75)

Dentre as características naturais do homem não estão, entretanto, outras características - como a liberdade, por exemplo - que são um produto da vivência do homem em sociedade. Sendo assim, é necessário que se domine o conhecimento científico sobre as leis naturais e que se domine o conhecimento científico sobre os mecanismos e estruturas da sociedade, para que seja possível a construção de uma nova sociedade e de um novo homem, fundados na liberdade, na justiça e na igualdade. A construção da liberdade é um processo de aprendizado da natureza e da cultura.

Mas se o homem é, em grande parte, uma construção social, é possível que uma sociedade justa - através do aprendizado pelo contato direto - produza homens completos, livres e felizes:

"Para que os homens sejam morais, isto é, homens completos no sentido mais lato do termo, são necessárias três coisas: um nascimento higiênico, uma instrução racional e integral, a acompanhada de uma educação baseada no respeito pelo trabalho, pela razão, pela igualdade e pela liberdade, e um meio social em que ca da indivíduo, gozando de plena liberdade, seja realmente, de direito e de fato, igual a todos os outros." (Mikhail BAKUNIN, "O Socialismo Libertário", p. 50)

Bakunin reconhece na educação a função de formar as pessoas de acordo com as necessidades sociais, o que hoje chamamos de dimensão ideológica da educação. E é isso que ele ataca na educação do sistema capitalista, cujo objetivo é perpetuar a sociedade de exploração: ela ensina os burgueses a explorar, dominando to dos os conhecimentos disponíveis e não vendo outro modo de vida; e ensina as massas proletárias a permanecerem dóceis à exploração, não se rebelando contra o sistema social injusto. A escola passa

então por uma instituição perversa, um aparelho de tortura que mutila alguns membros para moldar o homem segundo seus injustos propósitos. Mas nem por isso ela deixa de reconhecer que a educação também pode ser trabalhada de outra maneira, perseguindo um objetivo oposto ao objetivo da educação capitalista:

"Será preciso, pois eliminar da sociedade toda a educação e abolir todas as escolas? Não, de modo algum; é preciso dispensar a mãos cheias a educação nas massas, e transformar todas as igrejas, todos estes templos dedicados à glória de Deus e à submissão dos homens, em outras tantas escolas de emancipação humana. Mas, antes de tudo, entendâmo-nos: as escolas propriamente ditas, em uma sociedade normal, fundada sobre a igualdade e o respeito à liberdade humana, deverão existir apenas para as crianças, não para os adultos; e para que se convertam em escolas de emancipação e não de submissão, terão que eliminar toda essa ficção de Deus, o eterno e absoluto escravizador, e deverá fundamentar toda a educação das crianças e a instrução no desenvolvimento científico da ração, não sobre a fé; sobre o desenvolvimento da dignidade e da independência pessoais, e não o da piedade e da obediência; sobre o culto à verdade e à justiça, e antes de tudo sobre o respeito humano, que deve substituir em tudo e por tudo o culto divino." (Mikhail BAKUNIN, "Dios y el Estado", pp. 74-75, nota de pé de página)

A realização de uma educação com estas características, entretanto, não é imediata e nem um pouco tranquila, e Bakunin está plenamente consciente das dificuldades a serem enfrentadas. Por um lado, com toda a certeza a reação da sociedade capitalista a tal projeto pedagógico seria total: tentaria ao máximo resguardar-se, não permitindo que tal sistema educacional formasse pessoas conscientes e críticas, livres e justas, que não poderiam ser cooptadas pela sociedade de exploração, colocando-a em xeque; por outro lado, pelo efeito maléfico que esta sociedade exerceria

sobre as próprias pessoas egressas das escolas que trabalhassem com essa perspectiva crítica e libertária. E como a educação não se processa apenas na instituição escola, mas na sociedade como um todo, uma escola revolucionária não lograria alcançar plenamente seus objetivos em uma sociedade reacionária. De novo vem à luz a dialética social de Bakunin: uma nova educação, somente, não constrói a nova sociedade, e nem a nova sociedade é possível sem um novo homem, em cuja formação é de extrema importância uma nova escola. No entanto, fundar uma nova escola no seio de uma velha sociedade, sem a preocupação de organização de um trabalho revolucionário para transformar paulatinamente as estruturas sociais, é condenar esta escola ao fracasso. Bakunin escreve:

"Se no meio existente se conseguissem fundar escolas que dessem aos alunos instrução e uma educação tão perfeitas quanto é possível hoje imaginar, conseguiriam elas criar homens justos, livres e morais? Não, porque, ao sair da escola se encontrariam numa sociedade que é dirigida por princípios absolutamente contrários a essa educação e a essa instrução e, como a sociedade é sempre mais forte que os indivíduos, não tardaria a dominá-los, isto é, desmoralizá-los. Mais ainda, a própria fundação de tais escolas é impossível no atual meio social. Porque a vida social abarca tudo, invade as escolas, as vidas das famílias e de todos os indivíduos que dela fazem parte." (Mikhail BAKUNIN, "O Socialismo Libertário", p. 50)

Através destas afirmações, Bakunin procura mostrar que, apesar de ter uma participação fundamental no processo revolucionário, a escola não faz sozinha a revolução. A sociedade não é mecânica. Se existe exploração porque não há consciência, não basta que aos poucos eduquemos e conscientizemos as pessoas para que a sociedade se transforme. Os caminhos sociais são mais complexos e obscuros; longe de ser um mecanismo simples e previsível, a so-

cidade é - como apontava Proudhon - um frágil e tênue equilíbrio entre uma multiplicidade de forças, e o meio social humano é muito mais próximo da imprevisibilidade. A educação revolucionária e os trabalhos revolucionários de base, como a organização, por exemplo, devem ser articulados, devem ser processados simultaneamente, para que se possa ter esperanças de, aos poucos, conseguir dar alguns passos no sentido da revolução social que destruirá as bases da antiga sociedade.

- A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO UMA EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE

Deixando um pouco de lado a questão político-ideológica da educação, vejamos algo do que diz Bakunin a respeito das características do processo educacional. A proposta pedagógica de Bakunin compõe-se por dois eixos fundamentais, que se podem ser analiticamente apontados em separado não são, na realidade, estanques, mas estão entrelaçados firmemente: para ele a escola deve educar integralmente o homem, e educar para a liberdade. Como já vimos, a liberdade deve ser encarada como o ponto de chegada do homem, sendo, portanto, o resultado de um processo de construção. Só o homem completo em sua humanidade pode conquistar socialmente a liberdade; uma sociedade só pode ser realmente livre através da igualdade dos indivíduos que a constroem através de solidárias relações, com a crescente liberdade de todos. Assim, uma educação que vise a liberdade deve ser, necessariamente, uma educação integral, que forme o homem completo, inteiro, senhor de suas habilidades físicas, intelectuais e sociais - os anarquistas as chamariam de morais -; e uma educação integral não tem como fugir da liberdade, pois ao formar o homem completo a liberdade é o seu destino. As questões levantadas teoricamente por Bakunin seriam depois assumidas, assimiladas, aprofundadas e postas em prática por vários educadores anarquistas, como Paul ROBIN e Sébastien FAURE na Fran-

ça, e Francesc FERRER i GUÀRDIA na Espanha, que puderam comprovar a sua praticidade(5).

A educação libertária de Bakunin, ao assumir-se como uma educação para a liberdade ganha uma característica peculiar bastante singular como sabemos e tem sido afirmado aqui frequentemente, para os anarquistas em geral e para Bakunin em particular, a liberdade é sempre um processo em construção; deste modo, se a educação libertária fizesse com que os educandos experimentassem a inteira liberdade constantemente, em todos os momentos - como se isso fosse possível! -, estaria entrando em contradição com seu conceito de liberdade. Mesmo na escola, a liberdade deve ser uma construção social dos alunos, e uma conquista a cada passo. E la não é dada de graça, não aparece magicamente do nada, mas é sempre uma possibilidade e um fato concreto em construção coletiva. Henri ARVON assim comenta esta questão:

"O método pedagógico recomendado por Bakunin está concebido de acordo com sua visão de uma humanidade em marcha rumo à liberdade. Já se disse até que ponto a tese de Rousseau acerca da liberdade original do homem havia irritado Proudhon; a esta concepção que lhe parecia inspirada pelo egoísmo burguês, havia oposto uma liberdade social, adquirida mediante um grande esforço coletivo. Do mesmo modo, a liberdade não é outorgada a priori à criança, mas esta a adquire desenvolvendo graças ao ensino de seu professor as virtudes emancipadoras de sua razão. A educação começa, pois, por recorrer à autoridade, mas só recorre a ela para fazer com que a liberdade nasça." (Henri ARVON, "El Anarquismo en el Siglo XX", p. 167)

A educação deve então ser um processo que acompanhe

(5) Sobre Paul ROBIN e Sébastien FAURE, ver nossos próximos capítulos. Já as teorias educacionais de Francesc FERRER i GUÀRDIA serão objeto de um próximo trabalho, mais extenso.

o desenvolvimento físico, psicológico e intelectual da criança, levando-a a um desenvolvimento social em que se cumpram etapas na conquista da liberdade. Em seu "Catecismo Revolucionário", obra de 1866, que na verdade se constituía no programa da "Fraternidade Internacional Revolucionária", organização revolucionária secreta criada por Bakunin, ele traça de modo sucinto as diversas fases da educação. Vamos acompanhá-las:

Ao cuidar dos direitos da criança, Bakunin procura deixar claro que ela não pertence aos pais e nem mesmo à sociedade, se bem que esta última deve mantê-la, dando-lhe condições de um crescimento sadio e seguro, assim como deve também manter os idosos que não têm mais condições de trabalhar, chegando a afirmar que toda mulher, ao engravidar, deve receber da sociedade uma subvenção - não para ela própria, mas para os cuidados com a criança. E embora uma sociedade tenha todas as responsabilidades para com suas crianças, elas não lhes pertencem:

"As crianças não pertencem nem aos seus pais nem à sociedade, pertencem à si próprias à sua liberdade. Como as crianças, até a idade de sua emancipação, são só potencialmente livres devendo estar, portanto, sob o regime da autoridade. Os pais são seus tutores naturais, é verdade, mas o tutor legal e supremo é a sociedade, que tem o direito e o dever de ocupar-se delas, porque seu próprio futuro depende da direção intelectual e moral dada às crianças. A sociedade só pode dar liberdade aos maiores com a condição de supervisionarem a educação dos menores." (Mikhail BAKUNIN "Textos Escolhidos", p. 66)

Com o crescimento e o início da "formação social e moral" da pessoa, atividade na época de Bakunin normalmente exercida pela igreja, ele afirma que essa formação deve ser transferida para a escola, realizada de forma racional e não impregnada de dogmas e exploração:

"A escola deve substituir a igreja com a imensa diferença de que esta, ministrando sua educação religiosa, não tem outra finalidade senão a de eternizar o regime da ingenuidade humana e da assim chamada autoridade divina, enquanto a educação e a instrução da escola, não possuindo, ao contrário, outra finalidade senão a emancipação real das crianças quando chegarem à maioridade, não será nada mais do que sua iniciação gradual e progressiva na liberdade; pelo triplo desenvolvimento de suas forças físicas, de seu espírito e de sua vontade. A razão, a verdade, a justiça, o respeito humano, a consciência da dignidade pessoal, solidária e inseparável da dignidade humana no outro, o amor da liberdade por si mesma e por todos os outros, o culto do trabalho como base e condição do direito; o desprezo pelo destino, pela mentira, pela injustiça, pela covardia, pela escravidão e pela ociosidade, estas deverão ser as bases fundamentais da educação pública." (Mikhail BAKUNIN, "Textos Escolhidos", pp. 66-67)

Como para Proudhon, a educação deve ser pluralista, e só sobre esta base múltipla pode ser concluída a especialidade, como uma escolha consciente, baseado no conhecimento de cunho generalista já adquirido; e a especialidade é também construída sobre absoluta liberdade, que ao longo do processo nunca foi abandonada, mas deliberadamente construída socialmente aos poucos:

"Ela deve, primeiramente, formar homens, depois operários especializados e cidadãos, e à medida que avançar acompanhando a idade das crianças, a autoridade deverá naturalmente ceder lugar à liberdade, a fim de que os adolescentes, chegando à maioridade, estando emancipados, pela lei, possam esquecer como na infância foram governados e conduzidos por outros caminhos que não os da liberdade. O respeito humano, este gérmen da liberdade, deve estar presente mesmo nos atos mais severos e mais absolutos da autoridade. Toda educação moral está contida nesses princípios; in-

culquem este respeito nas crianças e vocês os terão tornado homens.

"Uma vez concluída a instrução primária e secundária, as crianças, de acordo com suas capacidades e simpatias, aconselhadas, esclarecidas, mas não violentadas por seus superiores, escolherão uma escola superior ou especial qualquer. Ao mesmo tempo, cada um deverá aplicar-se ao estudo teórico e prático do ramo da indústria que mais lhe agrada e a importância que ganhar com seu trabalho durante o aprendizado lhe será dada quando for maior." (Mikhail BAKUNIN, "Textos Escolhidos", p. 67)

Assim Bakunin concebe as diversas etapas de um sistema de educação social que, ao mesmo tempo, seja veículo de uma educação integral - que transforme indivíduos em pessoas, em homens no sentido completo da palavra -; de uma instrução pluralista, que dê um conhecimento científico geral, e que supere a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual; que encaminhe o indivíduo para uma formação especializada e depois trabalhe esta especialização, ainda na perspectiva de integração entre a prática e a reflexão, um mito de planejador e prático; e, por fim, seja um processo em que a pessoa se socializa e vai conquistando a liberdade, de tal modo que, ao sair da escola e integrar-se de vez à sociedade dos adultos, seja mais uma pessoa livre, pronta a zelar por sua própria liberdade e pela liberdade dos demais.

Bakunin conclui a explanação afirmando que só o meio social pode alargar e perpetuar a liberdade a princípio construída na escola, e que isso só é possível com o concurso de todos os seus membros:

"Atingida a maioridade, o adolescente será proclamado livre e senhor absoluto dos seus atos. Em troca dos cuidados que a sociedade lhe prodigalizou durante a infância, ela exigirá dele três coisas: que permaneça livre, que viva de seu trabalho e que respeite a liberdade de seu semelhante. E como os vícios e os

crimes de que sofre a sociedade atual são unicamente o produto de uma má organização social, podemos estar certos de que com uma organização e uma educação da sociedade baseada na razão, na justiça, na liberdade, no respeito humano e na mais completa igualdade, o bem se tornará a regra e o mal uma excessão doentia que diminuirá cada vez mais sob a influência toda-poderosa da opinião pública moralizada." (Mikhail BAKUNIN, "Textos Escolhidos", p. 67)

Estas considerações de Bakunin que aparecem de forma sintética e simplificada no "Catecismo Revolucionário" - trata-se de um texto direto, para a formação dos militantes revolucionários - são dirigidas à questão da educação como formação dos seres sociais de modo mais geral. Ele não chega, neste texto, a aprofundar a questão da autoridade e da liberdade no processo educacional propriamente dito. Mas esta análise foi feita em um outro local:

"O princípio da autoridade na educação das crianças constitui o ponto de partida natural; é legítimo e necessário, quando aplicado às crianças mais novas, no momento em que sua inteligência não está ainda desenvolvida; mas como o desenvolvimento de tudo, e da educação também, implica a negação sucessiva do ponto de partida, este princípio deve diminuir gradativamente à medida que a educação e a instrução das crianças avança, dando lugar à sua liberdade ascendente. Toda educação racional não é, no fundo, mais do que essa imolação progressiva da autoridade em benefício da liberdade; o objetivo final da educação não deveria ser mais do que o de formar homens livres e cheios de respeito e amor pela liberdade alheia. Assim, o primeiro dia da vida escolar, se a escola recebe a criança em sua tenra idade, quando começa a balbuciar algumas palavras, deve ser o de maior autoridade e de uma ausência quase completa da liberdade; mas seu último dia deve ser o de maior liberdade e o da abolição completa de todo vestígio animal ou divino da autoridade." (Mikhail BAKUNIN, "Dios y el Estado". p.75,

nota de pé de página)

Em uma educação para a liberdade, que faz da liberdade seu processo, não seria nunca uma educação fornecida pelo Estado. Por isso Bakunin incumbe a sociedade de produzir, sendo a responsável pelo pleno desenvolvimento de seus membros. Tina TOMASI aponta esta responsabilidade social pela educação para a liberdade, ao mesmo tempo em que mostra que só a integração com todo o corpo social pode garantir a liberdade e a "formação moral" das pessoas:

"A formação do homem cabe não ao autoritarismo estatal, mas à 'opinião pública' entendida como a soma das influências sociais dominantes como sentimento coletivo; e igualmente se a educação das crianças poderá conservar alguns aspectos restritivos, ainda que pequenos, deverá o mais rápido desembocar na mais completa liberdade, entendendo-a em seu aspecto positivo como o pleno desenvolvimento de todas as faculdades, e no negativo, como a absoluta independência da vontade de cada um e dos outros. Analogamente, a vida moral não será fruto dos preceitos e imposições, mas se manifestará e se consolidará em uma estreita relação com o ambiente, com o exercício da razão, com a prática do trabalho e da igualdade." (Tina TOMASI, "Ideologie Libertarie e Formazione Umana", p. 147)

Uma educação libertadora é então uma educação em que no próprio processo pedagógico os alunos e os professores são iniciados em um gradativo processo de convivência livre e autêntica, em que a liberdade é construída permanentemente por todos através das múltiplas relações sociais. Mas para que uma pessoa possa construir e assumir sua liberdade é necessário que ela se conheça, e se conheça por inteiro: se descubra como um corpo, como uma consciência, como um ser social, todas estas características plenamente integradas e articuladas. E é por isso, volto a dizer, que uma

educação para a liberdade, na perspectiva anarquista, deve ser também uma educação integral, através da qual o homem se conheça e se perceba em todas as suas facetas e características. Vejamos o que Bakunin diz a este respeito:

"Para ser perfeita, a educação deveria ser muito mais individualizada do que o é hoje; individualizada no sentido da liberdade e unicamente em respeito da liberdade, mesmo na criança. Ela deveria ter por objetivo não o adestramento do caráter, do espírito e do coração, mas seu despertar para uma atividade independente e livre, e não perseguir outro objetivo que não a criação da liberdade, nem de outro culto, ou melhor, de outra moral, de outro objeto de respeito que não seja a liberdade de cada um e de todos, que a simples justiça, não a jurídica mas humana, a simples razão, não teológica nem metafísica, mas científica, e o trabalho, tanto muscular quanto nervoso, como base primeira e obrigatória para todos, de toda dignidade, de toda liberdade e do direito. Uma tal educação, difundida amplamente para todos, às mulheres assim como aos homens, em condições econômicas e sociais fundadas sobre a estrita justiça, faria desvanecer muitas das, por assim dizer, diferenças naturais." (Mikhail BAKUNIN, "Federalismo, Socialismo e Antiteologismo", pp. 130-131)

A educação deve pautar-se apenas pela liberdade, pela justiça, pela razão e pelo trabalho. Todo o culto metafísico e religioso deve ser abolido, e com ele toda a submissão a conceitos abstratos, base da submissão econômica material. Nesta perspectiva, devem ser eliminadas todas as injustiças e todas as desigualdades, desde a desigualdade político-material entre os sexos, até a divisão do trabalho. E é a dicotomia entre o trabalho intelectual e o trabalho manual que deve ser superada, como fonte das desigualdades sociais. E a realização desta educação integral, sua aplicação prática no mundo da produção, significará a superação da alie-

nação: todo trabalhador terá plena consciência de seu trabalho, e todo planificador também dominará as técnicas manuais de produção. O produto não escapará ao produtor, e o homem será completo, senhor de suas habilidades e senhor de si mesmo, não cedendo à submissão e à desigualdade.

"Mas estamos convencidos de que no homem vivo e completo cada uma destas duas atividades, muscular e nervosa, deve ser igualmente desenvolvida e que, longe de se anularem mutuamente, cada uma delas deve apoiar, alargar e reforçar a outra; a ciência do sábio se tornará mais fecunda, mais útil e mais vasta quando o sábio deixar de ignorar o trabalho manual, e o trabalho do operário instruído será mais produtivo que o do operário ignorante. Donde se conclui que, no próprio interesse tanto do trabalho como da ciência, é necessário que não haja mais operários nem sábios, mas apenas homens." (Mikhail BAKUNIN, "O Socialismo Libertário", p. 38)

- A CIÊNCIA E A EDUCAÇÃO

A questão da ciência, entretanto, é uma dificuldade para a instrução geral. Como Bakunin afirma no trecho acima, a condição é que não mais existam categorias separadas de "sábios", os que conhecem, e "operários", os que executam. Como afirma ele, o ideal é que existam homens completos, capazes tanto de pensar, criar e planejar quanto de executar manualmente os projetos racionalmente elaborados. E como a ciência só pode ser produzida através do concurso de toda a sociedade, nada mais justo do que ela ser realmente produzida com a participação ativa de toda a sociedade mesmo nas atividades de criação intelectual. Isto, entretanto, só é possível nas condições do trabalho artesanal, endeusado por Proudhon, mas que, na época de Bakunin, já era realidade cada vez mais distante. O progresso rápido fica dificultado, se não houver a seg

mentação das funções. Henri ARVON explica perfeitamente esta dificuldade:

"A implantação de uma 'instrução integral' destinada a apagar as fronteiras entre o trabalho manual e o trabalho intelectual choca-se, sem embargo, com uma dupla dificuldade que tam pouco Bakunin logra vencer. Para ele, como é sabido, o debate se cristaliza em torno do problema da 'ciência', cuja possessão por um pequeno grupo de privilegiados introduz na vida social as relações de dominação e de sujeição; o caráter exclusivo da 'ciência' permite o estabelecimento de uma 'meritocracia'. O ideal anarquista é, pois, por a 'ciência' ao alcance de todos. mas Bakunin se vê obrigado a confessar que a distância entre aqueles que ele chama de 'eruditos' e o povo, ainda que diminua em proporções consideráveis graças à 'instrução integral' generalizada, não desaparecerá jamais por completo. Sem embargo, não abandona por isso o princípio de igualdade absoluta entre todos; recorre a um subterfúgio que consiste em cindir a ciência global em uma ciência oficial, burguesa, e em uma ciência popular, revolucionária, assimilada constantemente na própria vida. Mantenedor desde sempre e, em todo caso, a partir de seu auxílio no Ocidente, da superioridade dos povos 'bárbaros' sobre os povos civilizados, Bakunin rebaixa de categoria a ciência oficial, a qual acusa de ser serviçal complacente da burguesia, em relação com a ciência popular destinada a estudar e aprofundar os pensamentos e as esperanças do povo.

"(...)

"O intento de Bakunin de suprimir a distinção entre a inteligência e a mão termina assim por sofrer uma estranha esquerdização; a superioridade da inteligência desaparece, é verdade, mas só o faz para ceder lugar à superioridade da mão. (...) E se produz uma irresistível marcha em direção à dialética hegeliana do amo e do escravo que não pode ser resolvida mediante a rebeldia

vitoriosa do escravo, porque esta se traduziria em uma troca de pa-
péis." (Henri ARVON, "El Anarquismo en el Siglo XX, p. 169)

Esta é a grande dificuldade com que se defronta Ba-
kunin. A radicalização da crítica à ciência como uma entidade bur-
guesa, colocada a seu serviço para perpetuar a distinção de clas-
ses, leva à apologia de uma "ciência popular", diretamente ligada
à vida cotidiana, que não produz uma cisão entre sábios e ignoran-
tes, que não leva a uma "meritocracia", nas palavras de Bakunin.
Essa "ciência popular", entretanto, quando levada a seus extremos
não é nada mais, nada menos, do que uma apologia do artesanato ab-
soluto, defendida por Proudhon. Isto é, mesmo que Bakunin procure
avançar as questões propostas por Proudhon, criticando sua defesa
do trabalho artesanal, sua crítica radical da distribuição do sa-
ber - e mesmo de sua produção - acaba por cair em uma "utopia re-
trógrada", aos moldes do bom selvagem de Rousseau. As concepções
de Bakunin acerca da ciência são bastante originais(6). Embora a-
ceite a importância da ciência para o desenvolvimento humano, Baku-
nin assume uma radical postura de crítica à interpretação da ciên-
cia realizada pelo Iluminismo e pela feição por ele assumida no sé-
culo dezanove, o Positivismo.

O Iluminismo e o Positivismo, ainda com maior inten-
sidade, desbancam Deus, a autoridade divina, mas a substituem pela
ciência, alçada à condição de novo Deus, e como a nova autoridade
absoluta. A ciência por eles construída, no entanto, é uma ciência
puramente abstrata, afastada do mundo, pois está fundada na injus-
ta divisão do trabalho, sendo produzida apenas pela casta dos inte-

(6) A peculiaridade das idéias de Bakunin sobre a ciência pode ser
percebida neste trecho de "Deus e o Estado":

"A ciência não pode sair da esfera das abstrações. Sob este
aspecto, é infinitamente inferior à arte, a qual tampouco tem pro-
priamente ver mais que com os tipos gerais e as situações gerais,
mas que, por um artifício que lhe é próprio, sabe encarnar em for-
mas que ainda que não sejam vivas, no sentido da vida real, não
provocam menos em nossa imaginação o sentimento ou a recordação

lectuais afastados do povo, afastados do povo, afastados do mundo, e acaba por fundar a "meritocracia", que ajuda a reproduzir a divisão do trabalho de que é filha. A ânsia destrutiva de Bakunin volta-se então sobre esta ciência abstrata, filha da injustiça e sua fonte de alimentação; mas, mesmo criticando a ciência, principalmente pelo seu uso político em nome da dominação e das desigualdades sociais, Bakunin admite sua extrema importância no desenvolvimento da humanidade:

"Outra vez mais, a única missão da ciência é iluminar a rota. Mas apenas a vida, liberada de todos os obstáculos governamentais e doutrinários restituída à plenitude de sua ação espontânea, pode criar.

"Como resolver esta antinomia?

"Por uma parte a ciência é indispensável à organização racional da sociedade; por outra, incapaz de interessar-se pelo que é real e vivente, não deve mesclar-se na organização real ou prática da sociedade.

"Esta contradição não pode ser resolvida a não ser de uma única maneira: a liquidação da ciência como ser moral existente à margem da vida social de todo o mundo, e representada, como tal, por um corpo de sábios patenteados, e sua difusão entre as massas populares. Estando chamada a ciência sucessivamente a representar a consciência coletiva da sociedade, deve realmente converter-se em propriedade de todo o mundo. Por isso, sem perder nada de seu caráter universal - do qual não poderá jamais apartar-se,

dessa vida; individualiza de certo modo os tipos e as situações que concebe e, por essas individualizações sem carne e sem osso, e como tais permanentes e imortais, que tem o poder de criar, nos recorda as individualidades viventes, reais, que aparecem e desaparecem ante nossos olhos. A arte é, de certo modo, a volta da abstração à vida. A ciência é, ao contrário, a imolação perpétua da vida fugitiva, passageira, mas real, sobre o altar das abstrações eternas." (Dios y el Estado", p. 96). Essa comparação entre arte e ciência não deixa de ser original: embora ambas sejam abstrações da vida real, a arte é mais humana, pois causa a volta a ela.

sob pena de deixar de ser ciência, e ainda continuando a ocupar-se exclusivamente das causas gerais, das condições gerais e das relações gerais dos indivíduos e das coisas -, se fundirá na realidade com a vida imediata e real de todos os indivíduos humanos. (...) Por essa razão, pela instrução geral, igual para todos e para todas, há de dissolver a organização social separada da ciência, a fim de que as massas, cessando de ser rebanhos dirigidos e tosquia dos pelos pastores privilegiados, possam tomar em suas mãos seus próprios destinos históricos." (Mikhail BAKUNIN, "Dios y el Estado", pp. 103 a 105)

Trazer a ciência para a vida, pois a vida pode criar, e é ela que cria a ciência, e não o contrário. Transformar uma abstração desvinculada do mundo em uma atividade humana, profundamente ligada ao homem e à sociedade e em contato com os problemas gerais sofridos por todos, preocupando-se com todos, e não apenas com alguns; preparando-se para ser os pilares da igualdade, e não a fonte das desigualdades. Bakunin aponta ainda que a ciência nunca poderá, por ela mesma, trazer a liberdade para o povo, como que rem os positivistas, pois a liberdade só pode ser fruto da ação es pontânea das massas, um processo de construção social. Mas o fato de trazer a ciência para a vida, levando-a através da instrução in tegral a todos igualmente, é a semente da consciência plena de cada indivíduo, alicerce da construção da sociedade justa e da própria liberdade. E, apesar dos problemas levantados por ARVON, do fato de Bakunin não lograr conseguir o grande avanço a que se propôs, ficando preso na mesma rede de Proudhon, a importância de suas considerações, como parte integrante de um processo histórico-social teórico e prático de construção do socialismo e de uma no va interpretação do fenômeno humano não pode ser desconsiderada.

Voltando à educação, deve ser ela o veículo de distribuição da ciência para toda a sociedade, e deve ser ela a produ

tora de uma nova ciência, mais humanizada e menos abstrata, mais real que positiva, mais popular e menos elitizante. Com a plena distribuição da ciência, caminha-se para a construção de uma nova consciência humana sobre o mundo e sobre o próprio homem, para a construção de uma nova realidade que seja baseada na igualdade, na justiça e na construção social da liberdade.

- A EDUCAÇÃO DOS ADULTOS E A REGENERAÇÃO SOCIAL

Tudo o que vimos até aqui sobre a educação na produção teórica de Bakunin diz respeito a uma educação das crianças, de um processo pedagógico que seja a cristalização de um desenvolvimento físico, intelectual e moral que parta da autoridade até chegar ao máximo desenvolvimento da liberdade. No entanto, existe também a preocupação com a educação dos adultos, com a sociedade em geral. Como já vimos, a escola não é de modo algum uma instituição isolada da sociedade; e como a escola forma indivíduos que devem integrar-se ao meio social, e, sendo este último mais forte do que qualquer indivíduo, uma sociedade reacionária marcaria o declínio e o fracasso de qualquer educação revolucionária. Neste sentido, Bakunin vê que é de extrema importância que, concomitantemente à educação libertária das crianças, deve ocorrer uma educação libertadora para as massas oprimidas, que lhes retirará os preconceitos que foram inculcados pela educação para a submissão oferecida pelo capitalismo. Com essa regeneração do meio social, a educação infantil para a liberdade é plenamente possível, pois toda a sociedade se empenhará para que a conquista e a construção da liberdade sejam possíveis. Mas não se trata de mandar as massas para a escola: esta instituição jamais estaria preparada e aparelhada para absorvê-las. Conclui Bakunin com a necessidade de que se criem espaços alternativos em que possam ser difundidos os conhecimentos e os métodos libertadores para as grandes parcelas da população até agora

mantidas na miséria e na ignorância.

"Desgraçadamente, os governos paternalistas têm mantido as massas populares numa ignorância tão profunda, que será necessário fundar escolas não apenas para os filhos do povo, senão para o povo mesmo. Mas destas escolas deverão ser eliminadas as menores aplicações do princípio da autoridade. Não serão já escolas, mas sim academias populares, nas quais não se poderá falar de alunos e professores, onde o povo irá livremente para receber, se julgar necessário, um ensinamento livre, e nas quais, enriquecido por sua experiência, poderá ensinar por sua vez muitas coisas aos professores que lhe proporcionarão os conhecimentos que ele não tem. Será, pois um ensinamento mútuo, um ato de fraternidade intelectual entre a juventude instruída e o povo." (Mikhail BAKUNIN, "Dios y el Estado", p. 76, nota de pé de página)

Se para as crianças é necessário que a educação seja um processo de formação moral - lembremo-nos sempre de que, para os anarquistas a educação moral nada mais é do que uma formação social, de convívio na coletividade - que parta da autoridade para chegar na liberdade, a educação dos adultos já não pode seguir pelo mesmo caminho. Estando já moralmente formados, e formados pela estrutura social da submissão e da desigualdade, é necessário que a educação dos adultos seja o processo da destruição integral da submissão e da criação coletiva da liberdade, da destruição da desigualdade e da criação de novas formas de organização igualitárias. Assim, se na educação das crianças é válida e necessária a presença do princípio da autoridade, na educação dos adultos ele é um empecilho que deve ser descartado. Só com esse duplo processo educativo, a construção da liberdade nas crianças e a destruição da submissão nos adultos, através da plena distribuição de uma ciência humanizada para todos, é possível o surgimento de uma nova consciência e de uma nova sociedade.

Resumindo, nos escritos de Mikhail Bakunin a educação anarquista aparece como o trabalho de destruir através da ciência e de seu exercício livre e democrático as falsas idéias e os preconceitos criados e distribuídos pela educação capitalista com o objetivo de manter a estrutura social de exploração. Este tipo de educação, desenvolvido junto às massas populares, operários, lumpem e désclasses, sendo distribuídos igualitariamente por toda a sociedade, vai além da divisão de classes e da dicotomia histórica entre trabalho manual e trabalho intelectual, levando as pessoas a um processo de conscientização e de libertação, que culmina na luta por uma nova sociedade, fundada sobre a justiça e a igualdade, e em um processo de construção social da liberdade. A educação anarquista, tal como aparece na obra de Bakunin é, muito propriamente, uma educação para a liberdade.

P A R T E I V

EDUCAÇÃO ANARQUISTA: A PRÁTICA DA LIBERDADE

Capítulo 8: PAUL ROBIN: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Podemos considerar o pedagogo Paul ROBIN (1837-1912) como o principal nome da pedagogia libertária no século dezanove, por ter sido o primeiro a conseguir trabalhar, na prática, as diversas questões educacionais teóricas que vinham sendo discutidas nos meios socialistas. Toda a teoria pedagógica libertária que vinha sendo construída, como temos visto, por importantes figuras com PROUDHON, BAKUNIN e outros, embora bastante interessante e profunda não tinha ainda uma vinculação mais estreita com a realidade prática, posto que estes teóricos libertários não tinham uma vivência mais profunda do sistema educacional, além de suas próprias experiências como alunos, e ainda que fossem portadores de uma aguda visão da realidade, tinham com a educação apenas uma relação de exterioridade. Paul ROBIN, ao contrário, era professor e pedagogo. Conhecia a fundo a educação, suas teorias, seus sistemas, e pôde trabalhar de maneira muito mais completa e profunda a teoria e a prática de uma "pedagogia libertária".

Como era praxe na época, Robin recebeu da família uma educação bastante rígida e tradicional:

"Nascido em Tolone de família católica praticante, desta recebe uma rígida educação fundada na obediência absoluta e no trabalho metódico e severo; completa em Bordeaux os estudos liceais, inscreve-se para a faculdade de medicina, logo abandonada pela École Normale." (Tina TOMASI, "Ideologie Libertarie e Formazione Umana" p. 206)

Mesmo antes da opção pela Escola Normal, ainda garoto, durante a educação básica, Robin sobressaía-se na escola por suas habilidades manuais e seu espírito investigador e crítico. Logo no início dos estudos de medicina descobre que esta não teria muito a lhe oferecer, e decide-se por ser professor, o que garanti

ria uma permanente necessidade de atualização e novas descobertas a cada instante. Por isso resolve-se pela Escola Normal. Aí, inspirado e influenciado pelo clima intelectual da época, Robin torna-se "darwinista" e ateu. Seu espírito crítico e questionador e seu ímpeto combativo lhe trazem muitos problemas, pois apesar de ser reconhecido e querido por alguns, era odiado por outros tantos.

"A participação em um stage(1) que teve lugar em Bruxelles em 1856 o convence do caráter opressivo e classicista da estrutura escolar, e rapidamente faz dela objeto de áspera crítica." (Tina TOMASI, op. cit., p. 206)

Entre 1861 a 1864 foi professor da rede pública, ensinando matemática e ciências no liceu de Brest, mas sempre inconformado com a aridez do ensino oferecido. Sua paixão pela educação o leva a organizar passeios com os alunos, estudando botânica, astronomia, geologia. Faziam visitas aos artesãos e às fábricas, e estudavam música. Robin acreditava que deveria educar integralmente a seus alunos, e que o aprendizado se dava na vida, no campo, na cidade, e não apenas dentro de uma sala de aula. A comunidade local, entretanto, se insurge contra seu ensino laico e crítico, e contra suas colocações políticas; com os superiores, está também em constante atrito, pois além de seu pensamento político, não respeita os programas, fomenta protestos entre os alunos e ainda trabalha com a instrução popular. Desiludido com o burocratismo do ensino público, pressionado pelos superiores, Robin demite-se e viaja para a Bélgica.

Estabelecendo-se em Bruxelas, aproxima-se cada vez mais dos socialistas. Neste período, vive de aulas particulares, modestamente, enquanto começa a participar de grupos políticos progressistas, organizando cursos para operários e colaborando com pe

(1) "estágio", em francês, no original.

riódicos pedagógicos e científicos. Chega, inclusive, a fundar uma associação positivista. Muito próximo dos jornais e das atividades de propaganda, torna-se membro do Conselho Federal Belga da Internacional, onde se torna um dos principais animadores do "L'Internationale", órgão de imprensa deste conselho. Participando do Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores de 1867, ficou encarregado de preparar uma moção sobre a educação integral; seu trabalho foi apreciado e aprovado por unanimidade no Congresso seguinte, em Bruxelas, 1868. Neste mesmo ano, após apoiar uma greve, é expulso da Bélgica, e fica algum tempo em Genebra, onde conhece BAKUNIN, tornando-se seu amigo; mais tarde, conheceria ainda Piotr KROPOTKIN, Elisée RECLUS e outros militantes socialistas. Com estes contatos, suas idéias pedagógicas vão adquirindo uma feição nitidamente libertária. Por fim, Robin abraça o anarquismo, e estreita cada vez mais a sua militância nos meios socialistas e nas federações operárias, trabalhando sempre com atividades de educação e de propaganda.

Convidado por Karl Marx, torna-se secretário do Conselho Geral da Internacional, e neste período passa por Paris, por Londres e pela Bélgica, tendo sofrido algumas perseguições da polícia e cumprido pequenas penas. Robin deixou o Conselho Geral da A.I.T. quando da polêmica entre Marx e Bakunin, ficando ao lado dos socialistas libertários. Durante a sua estada de exílio em Londres, desempenha as mais diversas tarefas, desde a realização de cursos até a criação de museus. Em 1879, é nomeado inspetor de educação primária na região de Blois, França. A indicação para o cargo deveu-se à intervenção de um antigo amigo, Ferdinand BUISSON (2), que havia sido membro da Comuna de Paris e também da Associação Internacional dos Trabalhadores.

Mas Robin ficaria apenas um ano neste cargo- o suficiente para promover radicais mudanças no ensino de toda a região,

chegando mesmo a organizar o primeiro círculo pedagógico francês. Embora estivesse pela primeira vez em posição de realizar suas propostas educacionais, Paul Robin sonhava mesmo era em dirigir uma escola, onde pudesse realmente colocar em prática todas as teorias de educação integral, e pede para mudar de cargo, passando a diretor de uma instituição. Novamente o amigo Buisson intervém, e no ano seguinte o seu sonho seria realizado.

Em 1880, Robin é nomeado diretor do orfanato Prévost em Cempuis. Este orfanato havia sido construído por Joseph-Gabriel Prévost (1793-1875), rico comerciante local adepto das teorias de Saint-Simon, que o deixou em testamento para a prefeitura, sob a condição de que fosse um orfanato para ambos os sexos, dirigido por um laico e com professores também laicos, sob a supervisão de um comitê de patronato. Essas exigências faziam do orfanato uma instituição de ensino bastante avançada para os padrões da época, e Robin recebe total liberdade para colocar em prática as suas idéias, estando sob a proteção do amigo Buisson - que era o inspetor da região - e ganhando a simpatia do comitê de patronato. Vale assinalar que o orfanato se constituía em uma escola ideal para a aplicação de suas teorias: por se tratar de um orfanato, a escola era a própria casa das crianças, era uma escola em tempo integral, formando uma comunidade onde a educação integral poderia ser trabalhada sem maiores transtornos.

Paul Robin dirigiu o orfanato de Cempuis por quatorze anos, originando um verdadeiro ninho de liberdade em meio à educação castradora da época. Sua queda da direção, em 1894, deu-se a

(2) O educador Ferdinand Buisson era muito ligado aos meios socialistas. Participou ativamente na rebelião que ficou conhecida como a "Comuna de Paris" entre 1870 e 1871, e da A.I.T.. Defensor fervoroso do ensino laico, chegou a escrever um "Dicionário de Pedagogia", depois de ter sido inspirado por James Guillaume, amigo íntimo de Bakunin. É através de Buisson, na época inspetor de ensino na região francesa de Seine-et-Oise, que Robin volta para a França e assume o cargo de inspetor de escola primária.

pós uma intensa campanha na imprensa contra a co-educação dos sexos, orquestrada pelos católicos. A opinião pública se levanta, e a Inspetoria e o comitê de patronato já não podem mais sustentar politicamente a posição de Robin na direção. Após a demissão, vai novamente para a Bélgica, onde ensina pedagogia na nova universidade de Bruxelas e segue com suas atividades em universidades populares, funda o periódico "A Instrução Integral", em 1895, quando volta à França e publica um opúsculo intitulado "A Saúde da Mulher"; julgado escandaloso, é condenado a um ano de prisão. Como se recusa a cumprir a pena, é condenado a um exílio na Nova Zelândia, de onde sai, anistiado, em 1900. Os últimos anos de sua vida são passados na pobreza e em meio a muitas dificuldades, Robin morre em 1912, deixando seu corpo para a pesquisa científica e para posterior cremação; o material pedagógico que acumulou ao longo de sua vida foi deixado para uma série de instituições pedagógicas.

Passemos agora a examinar os trabalhos de Paul Robin sobre a educação integral. Veremos em primeiro lugar como ele sistematiza as várias idéias dispersas sobre a educação integral em uma teoria coerente e coesa, e depois como ele aplicou esta teoria na primeira experiência prática de educação integral de que se tem notícia, durante os quatorze anos que dirigiu o Orfanato Pré-vost em Cempuis.

- A EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Para Paul Robin, a educação integral é o resultado de um longo processo de evolução, em que diversos educadores, ao longo do tempo, foram levantando idéias e tecendo considerações que, em pleno século dezenove, já amadurecidas, puderam ser sistematizadas em uma teoria orgânica:

"A idéia de educação integral só há pouco tempo alcançou a sua completa maturidade. Rebelais, penso eu, é o primeiro

autor a dizer algo sobre ela; com efeito, lemos em suas obras que Ponocrates ensinava a seu aluno as ciências naturais, a matemática, fazia-o praticar todos os exercícios corporais e aproveitava os dias de tempo chuvoso 'para fazê-lo visitar as oficinas e se pôr a trabalhar'. Porém, esta concepção requer um desenvolvimento e que seja aplicada a todos os homens. A este respeito resta ainda muito a dizer, inclusive mais tarde o Emílio, em que o autor consagra todas as faculdades de um homem para educar a um só, num meio preparado artificialmente para este único objetivo.

"A idéia moderna nasceu do sentimento profundo de igualdade e do direito que cada homem tem, quaisquer que sejam as circunstâncias do seu nascimento, de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as faculdades físicas e intelectuais. Estas últimas palavras definem a Educação Integral," (Paul ROBIN, "A Educação Integral", in F. G. MORIYÓN (org.), "Educação Libertária" p. 88)

Como já vimos anteriormente, tanto PROUDHON quanto BAKUNIN trabalharam teoricamente a questão de uma educação integral. E, como percebe Robin, a necessidade da educação é uma necessidade política, baseada no direito de todos ao seu livre desenvolvimento. Como o socialismo libertário vê no homem alienado um dos pilares da sociedade de exploração, a educação deve ser a superação desta alienação. A educação integral é o caminho para esta superação, e um passo na transformação desta sociedade, pois pretende educar ao homem sem separar o trabalho manual do trabalho intelectual, pretende desenvolver as faculdades intelectuais, mas também desenvolver as atividades físicas, harmonizando-as. E, além de tudo isso, pretende fornecer também aquilo que os anarquistas chamavam de educação moral que, como já sabemos, nada mais é do que uma formação para a vida social, uma educação para a vivência da liberdade individual em meio à liberdade de todos, da liberdade

social. Robin já percebia essa característica emancipadora de uma educação integral, que a princípio pensa ele que deve ser fornecida através da Associação Internacional dos Trabalhadores. Em "L'Internationale" de 28 de fevereiro de 1869, ele escreveu:

"... A ignorância, outra fonte de miséria, desaparecerá ante a instrução dada por cada seção. Não se trata dessa instrução que nossos doutrinários mesmos reclamam a grandes gritos. Queremos formar homens, e não se é homem completo, mais que quando se é trabalhador e entendido ao mesmo tempo; por isso, todos os trabalhadores reunidos no Congresso de Bruxelas, em setembro último, reivindicaram a instrução integral que compreende de uma só vez a ciência e a aprendizagem dos ofícios. Como esta instrução não pode ser dada atualmente, como consequência de impedimentos materiais, as seções a suprem o melhor que podem, organizando encontros e conferências, fundando periódicos onde se mostram aos operários os direitos do homem, onde se lhes ensina a reivindicá-los, onde finalmente se reúnem os materiais para edificar a sociedade futura." (Paul ROBIN, apud Maurice DOMMANGET, "Los Grandes Socialistas y la Educación", p. 352)

Entretanto, embora os grandes teóricos do movimento libertário houvessem percebido esta característica política da educação, e houvessem chegado até a delinear os contornos de uma pedagogia integral, não tiveram nem tempo nem condições de chegar aos detalhes da proposta, às formas de trabalho. Pedagogicamente falando, o que significa educar sem a separação das atividades manuais das intelectuais? Como educar para a liberdade, sem no entanto tirar a liberdade dos próprios alunos? Como devem ser as relações entre professor e aluno, e entre toda a comunidade, no contexto de uma pedagogia libertária?

Paul Robin, na qualidade de professor e estudioso da educação, estava apto a trabalhar com todas estas questões; a

rigor, podemos dizer que Robin foi o primeiro pedagogo libertário. Na verdade, Robin foi muito mais um professor do que teórico da educação, e embora tenha sido o sistematizador dos princípios da educação integral, em vez de realizar esta sistematização teórica em volumosos compêndios de educação, não escreveu mais do que pequenos artigos para revistas e uns poucos folhetos. A sua grande realização foi mesmo a administração do orfanato de Cempuis. Assim, podemos perceber em seus escritos dois momentos: no primeiro deles, aparecem uma série de propostas de práticas que encarnam a teoria da educação integral; um segundo momento, por outro lado, é aquele em que nos escritos aparecem os relatos das práticas de Cempuis, mesclados com as conclusões teóricas sobre a educação integral. Podemos perceber, assim, que a teoria pedagógica de Robin foi se aprimorando cada vez mais através da própria prática pedagógica em Cempuis.

O próprio Robin confessa que estudou por mais de uma década os diversos autores que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para o surgimento desta nova perspectiva de educação:

"Durante quinze anos meditamos sobre este tema em condições bem favoráveis. Esforçamo-nos para adquirir, dentro dos limites de nossas possibilidades, esta educação integral que deve ser generalizada; estudamos os escritores que falaram dela, procuramos informar-nos sobre as novas tentativas, com maior ou menor êxito, relativas à educação particular e à educação coletiva; muitas discussões com pensadores honestos nos ajudaram a considerar o problema sob suas diversas facetas. Sem a pretensão de dizer que somos a última palavra da ciência da educação, acreditamos poder estabelecer já, de maneira útil, a sua síntese." (Paul ROBIN, "A Educação Integral" in F. G. MORIYÓN (org.), "Educação Libertária", p. 91) (3)

Uma primeira conclusão de Paul Robin sobre a educa-

ção integral é que ela deve cuidar do homem em dois aspectos: enquanto ser individual e enquanto ser social. É fácil compreendermos isso se lembrarmos que um dos principais pilares desta nova educação foi o "Emílio" de ROUSSEAU, onde a educação é pensada apenas voltada para a individualidade, com a proposta de estarem o aluno e seu preceptor, ambos afastados das corrupções da sociedade, para que pudesse ser educado o novo homem, em sua plena liberdade natural. Robin percebe que as consequências políticas desta proposta para a sociedade seriam nefastas, pois aumentaria ainda mais as desigualdades sociais; só poderiam ter uma educação assim particularizada os filhos das ricas famílias que, com uma educação de tanta qualidade, estariam cada vez mais distantes dos filhos do operariado, incapazes economicamente de chegar a ter uma educação deste nível.

Por outro lado, concordando com a postura de ver na liberdade o fruto de uma construção social, afirma que a liberdade só é possível se for para todos; uma educação para a liberdade deve, assim, preocupar-se com o homem tanto no aspecto individual quanto no coletivo. Esta é, muito propriamente, uma questão de justiça social.

"Todo homem deve ser considerado sob dois pontos de vista: como ser isolado, independente, completo por si só, e como membro da coletividade. Nenhuma destas duas maneiras de considerá-lo pode ser sacrificada pela outra. Como ser distinto e completo, ele tem direito ao desenvolvimento total das suas faculdades; como

(3) Não se pode precisar com certeza se Robin tomou de Bakunin a noção de uma educação integral e a desenvolveu, através de seus conhecimentos e experiências pedagógicas, ou se foi Bakunin que se impressionou com as idéias de Robin e tratou da educação em seus escritos sob aquela perspectiva, visto que a publicação dos escritos de ambos sobre o tema datam de épocas muito próximas. Deve-se ainda levar em conta que Robin, em seus escritos de 1870 diz que já estuda o tema há quinze anos, e que os trabalhos de Bakunin normalmente só eram publicados - quando o eram - muitos anos depois de terem sido escritos. O certo é que a semente destas idéias

membro da coletividade, ele deve contribuir com a sua parte de trabalho íntegro e necessário. Se este trabalho se distribui segundo a justiça entre todos os homens; se as necessidades extravagantes de alguns deles não alteram profundamente o equilíbrio entre o consumo e a produção; se os instrumentos criados pela indústria estão, como convém, à disposição do trabalhador; enfim, se o trabalho é racionalmente organizado e se os produtos derivados dele são distribuídos de forma equitativa, a parte do trabalho exigida de cada um se reduzirá consideravelmente, e o tempo de ócio será muito maior." (Paul ROBIN, op. cit., p. 89)

Sendo assim, a distribuição igualitária de uma educação integral para todos, superando as desigualdades sociais, é um problema de justiça social:

"Por conseguinte, em nome da justiça, queremos para todos uma educação completa, integral. Só aqueles que partem do velho princípio teológico podem classificar os homens em duas castas: os que trabalham e os que se divertem, os que obedecem e os que mandam. A justiça não pode legitimar a desigualdade." (idem, p. 89)

Outro problema constatado por Robin, este de ordem epistemológica, diz respeito à questão da especialização do conhecimento. Segundo ele, como o ensino da época era baseado em conhecimentos estanques, fechados dentro de suas especialidades, isso fazia com que as pessoas vivessem em um mundo restrito, além de causar muita confusão com a disparidade de opiniões sobre os mais diversos assuntos, pois com a falta de base, surgem as mais diversas idéias. No entender de Robin, um ensino que trouxesse uma base razoável de generalidades teria o efeito de produzir uma equalização das opiniões, levando a um entendimento social mais facilita-

trabalhadas por eles já estavam presentes em Proudhon, e constituem a base de toda a pedagogia libertária que desenvolveu-se posteriormente.

do.

"Os homens fundamentam suas opiniões naquilo que aprenderam. Não existe nada tão diverso quanto os conhecimentos das pessoas. Se se deixa de lado a pretensa uniformidade do regime universitário, ao qual, por outro lado, se submeteu uma pequeníssima minoria, não nos restam senão especialistas. Daí as opiniões mais díspares sobre as coisas, entre todos os que raciocinam; daí os preconceitos ou a indiferença da maioria sobre um grande número de problemas. Esta diversidade, que só tem pequenos inconvenientes quanto aos problemas de detalhe, é bastante lamentável no tocante aos problemas fundamentais.

"Se a educação de cada homem tivesse por base não uma porção restrita dos conhecimentos humanos, mas a sua totalidade, veríamos desaparecer as funestas divergências sobre os grandes problemas de princípio, que atrasam de forma considerável o progresso da humanidade." (idem, pp. 89-90)

Deste modo, Robin afirma que a educação integral pretende que todos tenham uma base de conhecimentos gerais, e que ela se fundamenta justamente na necessidade, no desejo natural que toda pessoa tem de desenvolver todas as suas faculdades e habilidades, harmonizando as mais diversas atividades. Entretanto, a sociedade de dominação, profundamente hierarquizada, tira das pessoas qualquer possibilidade de um desenvolvimento múltiplo, relegando-as a tarefas castradoras, quando não mantendo-as em uma condição econômica miserável, que dificulta e até impossibilita o desenvolvimento de qualquer habilidade mais aprimorada. Assim, a educação integral vai procurar justamente dar condições para que cada pessoa, cada criança, descubra suas próprias habilidades e possa desenvolvê-las, para depois "especializar-se" em alguma, sem no entanto esquecer-se das demais. deste modo, é necessário que a escola forneça uma base de educação geral a todos, para que possam ser

descobertas as inclinações de cada um. Além disso, com essa base geral garante-se ainda que todos tenham um domínio razoável do conhecimento humano, não se fechando em seu próprio e restrito mundo.

"Ainda que não pretenda fazer de todos poços de ciência, a educação integral contém e reúne os três fatores habituais, a saber: a educação física, intelectual e moral. Se esforça para facilitar a eclosão e o desenvolvimentos de todas as faculdades da criança, para permitir-lhe o conhecimento de todos os ramos da atividade humana, de tal maneira que não faça mais que aquisições baseadas na verdade científica. Mas, depois de haver dado a todos esta base indispensável de realidade objetiva, deixa a cada um o cuidado de continuar seu desenvolvimento, impulsioná-lo a fundo, segundo os conhecimentos, as necessidades e as iniciativas próprias, e de aproximar-se do conhecimento completo e das capacidades especiais sô nos ramos dos quais dependa a satisfação de suas necessidades físicas e psíquicas." (Paul ROBIN, apud, Maurice DOMMANGET, "Los Grandes Socialistas y la Educación", p. 358)

Com a educação geral de base, não se pretende fazer do aluno um "expert", mas apenas dotá-lo dos rudimentos das diversas ciências e artes, para que ele possa desenvolver-se sem esbarrar em falsos conceitos ou em temas incompreensíveis, por nunca ter tido nenhum contato com eles. Por outro lado, a educação integral procura um desenvolvimento harmônico da pessoa: ninguém pode ser feliz se seu desenvolvimento se dá apenas em uma das facetas, relegando as demais ao esquecimento. Um grande atleta que não tenha o domínio sobre um mínimo de conhecimento teórico sobre o mundo e sobre si mesmo é um ser incompleto, mutilado, que não pode ser feliz, pois vive na ignorância; por outro lado, um intelectual, um cientista com grandes contribuições e descobertas, mas que não cuida de seu corpo, também não será uma pessoa feliz, também

por ser incompleta, pois a felicidade necessita ser vivida plenamente, em corpo e espírito; além disso, com o tempo ele não terá nem mesmo saúde física necessária para a sua plena atividade intelectual. É preciso harmonizar as diferentes atividades humanas, e assim Robin exprime a sua preocupação:

"Não temos a mais remota pretensão de fazer de nossos alunos sábios universais... Pelo nome da educação integral, designamos aquela que tende ao desenvolvimento progressivo e bem equilibrado de todo o ser, sem lacunas, nem mutilação, sem descuidar de nenhum aspecto da natureza humana nem sacrificando-o sistematicamente a outro. No conjunto da educação, e em cada uma das partes tomadas em separado, perseguimos a aplicação do mesmo princípio de integridade, de inteireza - se preferirmos esta velha palavra que merece ser rejuvenescida -, de proporção e de harmonia, persuadidos de que dependem disto a felicidade do próprio indivíduo e a sua capacidade de contribuir para a felicidade de todos." (idem, *ibidem*, p.357)

Um conceito fundamental nesta prática pedagógica e nesta filosofia da educação é o de "inteireza": o homem deve ser entendido como um "todo orgânico", formado por diversas facetas que se complementam, e a educação deve trabalhar com plena consciência desta multiplicidade de aspectos, tratando do homem por inteiro. A educação não pode ser meramente intelectual, deverá ser também física; a instrução profissional não pode visar apenas um único ofício, deve também ser generalizante, em um primeiro momento, depois, em um segundo momento de especialização, deve ser complementar e harmonizante. Robin está convencido de que tratando o homem desta maneira, e fazendo com que ele próprio se perceba como uma totalidade harmônica, estará dando a ele condições para a conquista da felicidade, e socialmente, para a construção de uma sociedade mais justa e, portanto, mais feliz.

- AS FASES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E SEUS ASPECTOS METODOLÓGICOS

Segundo Paul Robin, a educação integral pode - pelo menos a nível de análise, pois na prática o processo educativo desenvolve-se de forma progressiva e articulada, sem deixar lacunas - ser dividida em duas fases distintas. Estas duas fases têm relação com a idade e o nível de conhecimento das crianças, e implicam, cada uma delas, em aspectos metodológicos específicos e diferenciados.

Uma primeira fase, a do primeiro período da infância, deve tratar a criança como um ser mais isolado, trabalhando o seu conhecimento específico e individualizado, para só depois passar a perceber-se como ser social ligado a uma comunidade, e começar a trabalhar os conhecimentos que fazem uma série de inter-relações e complementam e aprofundam os conhecimentos básicos adquiridos na fase anterior. Metodologicamente, a primeira fase deve ser muito mais prática, enquanto que a segunda é mais teórica; a primeira deve ser mais espontânea, enquanto que a segunda deve obedecer a um ordenamento mais racional; enfim, na primeira fase começa-se a trabalhar a perspectiva da liberdade, que alcançará sua plenitude - pelo menos em termos de escola - na segunda fase. Veja mos alguns detalhes de cada uma das fases.

"Na primeira infância, a educação se dirige, em princípio, exclusivamente ao ser isolado. A criança deixa logo de ser só consumidor, mas pode e, conseqüentemente, deve, tornar-se produtor; a partir deste momento a educação aplica-se também ao órgão da coletividade. Esta parte da educação aumenta sem parar a sua importância até a idade em que o homem adulto deve, por seu trabalho, bastar-se a si mesmo e suportar as cargas que a família e a sociedade lhe impõem." (Paul ROBIN, "A Educação Integral", in F. G. MORIYÓN (org.), "Educação Libertária", p. 91) (4)

Devem então, segundo Robin, ser separados - pedagogo-

gicamente - o momento em que a criança deve apenas aprender e o momento em que, com base nos conhecimentos adquiridos, começa a produzir. "Por conseguinte, a primeira divisão que se deva estabelecer na educação integral se resume em duas palavras: o saber e o fazer." (idem, p. 91). Isto é, a criança só pode dar início à aprendizagem dos ofícios após ter uma base de conhecimentos que compoem uma interpretação do mundo, interpretação esta que media o seu relacionamento com o mundo e também com as outras pessoas. Não seria correto afirmarmos categoricamente que uma destas duas fases é mais importante do que a outra; cada uma delas, dentro de suas especificidades, tem a sua importância na formação de um homem completo. Isto posto, podemos afirmar que a primeira fase, enquanto formadora das bases de todo e qualquer conhecimento adquirido ou construído posteriormente, é fundamental. De uma boa educação na primeira infância depende todo o processo de formação da pessoa.

Consciente desta importância da educação primária e básica, Robin dedica a ela uma importância toda especial. Sua primeira preocupação é entender como a criança apreende e fixa as primeiras impressões, os primeiros conhecimentos, para assim poder definir uma metodologia de ensino que, respeitando esta forma de apreensão, consiga um bom rendimento na aquisição dos primeiros conhecimentos. E, mais do que tudo, fazendo esta introdução ao conhecimento sem fechar na criança o interesse pelo saber mas sim aguçando cada vez mais sua curiosidade, transformando o processo de conhecimento em uma aventura instigante que se renova a cada instante. Segundo Robin, este primeiro momento deve ser necessariamente espontâneo, e até mesmo aleatório: embora a criança esteja a princípio aberta para a multiplicidade do mundo, é incapaz de fixar-se

(4) Vale ressaltar novamente aqui a importância da idéia de processo na pedagogia anarquista. Nada é visto como estático e absoluto, mas sempre como um projeto, uma construção. Temos como exemplo as considerações de Bakunin sobre a liberdade na escola, que

em uma exposição lógica, organizada, sistematizada. Impingir ao aluno nesta fase um pacote de conhecimentos que exijam dele um raciocínio formal logicamente estruturado é na verdade impedir que ele assimile estes conhecimentos e, mais do que isso, prejudicar todo o desenvolvimento do processo natural pelo qual deve passar a aprendizagem. Vejamos o que Robin recomenda para esta fase:

"Sua curiosidade é insaciável, seu poder de assimilação, ilimitado; mas, apesar de procurar informações sobre todas as coisas, ela é incapaz de ater-se a uma única ordem de idéias e segui-la em seu desenvolvimento. Se, conforme esta observação, qui sermos acompanhar a natureza, ajudá-la e não nos opormos a ela, en torpecendo-a, substituindo preconceitos como faziam os pedagogos autoritários imbuídos de teologia e metafísica, teremos que reconhecer que a primeira fase da educação é inteiramente espontânea e que o acúmulo de conhecimentos se faz completamente ao acaso." (Paul ROBIN, op. cit., p. 91) (5)

Obviamente, os conhecimentos acumulados durante esta primeira fase receberam mais tarde uma ordenação lógica, e até mesmo uma revisão, sob o prisma de uma racionalidade mais desenvolvida, mas este é o assunto de uma segunda fase da educação.

Mas, ainda sobre a primeira fase, Robin esta consciente da dificuldade de se organizar um processo pedagógico que deve ser baseado na espontaneidade e nos fatos aleatórios. Em outras palavras, como planejar o imprevisível? Sem dúvida alguma, é muito mais simples se trabalhar na perspectiva do ensino tradicio-

deve ser trabalhada como uma contínua construção, e as considerações de Robin sobre a criança como produtora e consumidora.

(5) É impossível não vermos aqui em Robin, com todo o seu positivismo, um precursor da "epistemologia genética" que seria criada um século depois por Jean PIAGET, e suas considerações sobre o processo de aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento lógico na criança.

nal, baseado na "técnica" do magister dixit, na imposição autoritária de conhecimentos e de métodos. No entanto, uma educação que se pretenda revolucionária não pode ceder às tentações de um sucesso tão fácil quanto duvidoso; quanto mais complexa a tarefa, mais instigante e mais apaixonante. Esse é a única atitude aceitável de uma verdadeira pedagogia. Nessa caminhada, Robin construiu uma série de considerações que, embora não devam ser vistas de forma absoluta e a-crítica, representam um grande avanço no contexto das práticas pedagógicas modernas, e uma primeira encarnação dos princípios teóricos da educação anarquista em uma prática pedagógica.

Nesta primeira fase, trata-se de suscitar práticas das crianças que, além de estimular sua curiosidade para o conhecimento prático/teórico, já formem uma base sobre a qual possa depois ser trabalhada uma educação moral, ou a prática de uma convivência libertária e solidária:

"Na primeira fase deverá situar-se, em primeiro lugar, a educação de sentido passivo e dos órgãos ativos e o exercício das funções intelectuais. A necessidade de tornar a vida comum e agradável, e, sem dúvida também, certa bondade natural, apesar do que se diz, nas crianças, provocarão o mais rápido possível o intercâmbio mútuo dos serviços, darão uma primeira idéia prática do dever; assim se constituirá a base prática da moral.

"Aí se encontra com facilidade a transição para a aprendizagem dos trabalhos úteis à coletividade, que deverá conservar o mesmo caráter de espontaneidade que nas outras partes da educação inicial." (Paul ROBIN, op. cit., p. 92)

Toda essa educação dos sentidos, como forma de desenvolver a percepção, deverá ser construída com base na espontaneidade e na curiosidade, tomando o cuidado de fazer da curiosidade uma capacidade cada vez mais ativa e participante. Robin continua:

"O desejo de realizar certos trabalhos juntar-se-á à curiosidade natural da criança para estimulá-la a adquirir noções positivas de todas as coisas. Devemos procurar a maneira de favorecer sempre esta curiosidade e dirigí-la somente em poucos casos, facilitando a satisfação mediante a organização do trabalho coletivo, que prepara o espírito para compreender, ao mesmo tempo, os detalhes e o conjunto." (idem, p. 92)

A educação tradicional, entretanto, sempre agiu de maneira exatamente oposta a esta, veiculando uma série de dogmas e preconceitos, fazendo com que as crianças adquirissem uma percepção de mundo viciada, filtrada por um prisma que só permite a passagem de determinados conhecimentos. A percepção própria de cada um, independente de filtros e dogmas nunca foi estimulada, pois os próprios professores foram formados através destes dogmas e preconceitos, e reproduzem aquilo que aprenderam. Para romper com este círculo vicioso, detecta Robin, é necessário muita coragem e muita energia. Na perspectiva bakuniniana, trata-se de destruir todos os velhos dogmas (6), para sobre suas ruínas construir novas percepções de mundo, baseadas nas apreensões e vivências de cada um. Uma das questões relacionadas a esta prática é a liberdade: até aqui as crianças sempre estiveram submissas, no processo da educação: submissas aos pais, submissas aos professores, submissas aos diretores... Trata-se de implementar uma educação que seja o veículo da conquista da liberdade das crianças:

"Mas uma vez que a criança não gozou ainda na educação comum desta liberdade a que tem direito, que essa liberdade nunca se apresentou em condições perfeitas à observação de um educador sem preconceitos, que este nunca pôde observá-la nem experi-

(6) Impossível não notar aqui novamente o positivismo de Robin, que quer destruir todos os dogmas teológicos e metafísicos, em nome da construção de um conhecimento científico, o único objetivo e verdadeiro.

abstração.

O segundo período da educação Robin denomina, como COMTE, de dogmático:

"Quando os fatos adquiridos são bem numerosos, a criança sente necessidade de recomeçar e de completar o seu estudo na ordem racional. É neste momento que nos parece justo estabelecer com Comte, por volta dos doze anos, o começo do ensino dogmático. No entanto, ao mesmo tempo em que ela retorna às ciências mais simples na nova ordem, continuará adquirindo ainda, espontaneamente, noções relativas às ciências superiores na ordem hierárquica, porém apoiando-se em bases mais sólidas, e preparando-se, cada vez melhor, para a sua revisão sistemática." (idem, pp.91-92)

Este segundo período que é, na verdade, o aprendizado sistemático das diversas ciências, é metodologicamente mais fácil do que o anterior, pois os adolescentes já estão aptos a construir percepções com uma estrutura lógica análoga às dos adultos, e o relacionamento do professor com o aluno fica facilitado. Neste período, o ensino vai sendo cada vez menos espontâneo e cada vez mais estruturado, sistematizado - dogmático, nas palavras de Robin. O que complica esta fase da educação não é uma questão interna, mas sim uma questão externa: a do nível de desenvolvimento da ciência. Para Robin, algumas ciências já estavam em condições de oferecer um conhecimento positivo do mundo; outras, estavam ainda imbuídas de espírito metafísico.

"A tarefa é mais fácil para o ensino dogmático, pelo menos no princípio. Os especialistas em matemática, astronomia, física, química, todos estão perfeitamente impregnados das doutrinas da filosofia positiva, quer queiram, quer não. Os que tentaram fugir à funesta tirania dos programas oficiais nos darão, sem esforço, excelentes trabalhos sobre a ciência, e contamos entre eles com um bom número de professores experientes que poderão servir de

modelo aos educadores." (idem, p. 93)

Outras ciências, entretanto, ainda não conseguiram alcançar o nível de positividade necessário para um ensino crítico e consciente. Um caso exemplar citado por Robin é o da biologia; mas, segundo ele, as próprias crianças se encarregarão de acertar os rumos desta ciência, uma vez que educados como foram na primeira fase, não aceitarão passivamente os preconceitos veiculados por essas "ciências ainda não emancipadas":

"Os biólogos estão longe de se emanciparem; as obras de grande parte deles não se desprenderam ainda do absoluto, das causas primeiras, das causas finais. Mas na idade em que os alunos começam o estudo dogmático da biologia, eles se encontram de tal forma preparados para a primeira educação que estas idéias antiquadas não podem influir neles de maneira tão funesta." (idem, p. 93)

Robin alerta para o fato de que, ao falar em ensinar as ciências positivas aos alunos nesta fase - a partir dos doze anos - não está obviamente falando de um ensino especializado, mas sim de uma aplicação destas ciências às atividades tecnológicas mais práticas:

"Durante o mesmo período se darão só noções sobre a aplicação das ciências abstratas às concretas, tais como a meteorologia, geologia, medicina, etc.. É claro que ninguém pensa em dar a todos a ciência universal e os detalhes serão reservados aos especialistas." (idem, p. 93)

Reforçando aquilo que já havíamos visto anteriormente, a educação integral procura trabalhar muito mais com conhecimentos generalizantes, que permitam a formação de uma correta concepção de mundo, um pensamento globalizante, do que com conhecimentos específicos, que levam a um pensamento compartimentalizado e a uma visão de mundo particularizada que, pelo corte que faz do re-

al, não consegue elaborar uma visão de conjunto.

Por outro lado, ainda neste período a criança deve realizar um aprendizado sobre diversos ofícios, para que possa, depois, fazer uma escolha consciente do ramo de trabalho e de conhecimento em que vai se especializar:

" O aluno deverá reservar certo número de horas ao conhecimento profundo de um pequeno número de profissões e escolher o tipo de trabalho ao qual dedicará a sua existência. Este será o fim racional da aprendizagem." (Paul ROBIN, op. cit., p. 93)

- A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A PRIMEIRA INFÂNCIA

Vejamos agora algumas questões metodológicas mais específicas da primeira fase da educação, a que necessita de maiores reformas e é a base do desenvolvimento posterior das crianças.

Como já vimos, o fundamental nesta fase é trabalhar com a espontaneidade. Mas como trabalhar espontaneamente, ao mesmo tempo em que se introduzem atividades que levem a construções de percepções do mundo, tudo isso de modo a despertar e aguçar a criatividade, e não embotá-la?

Robin descobre um caminho interessante: para ele, neste primeiro momento, deve-se trabalhar principalmente com os sentidos, para com isso desenvolver a percepção e a observação:

"A criança adquire a primeira noção dos fenômenos exteriores através dos sentidos; por conseguinte, a educação racional deverá começar por eles; seu emprego metódico constitui o primeiro modo de exploração científica a observação." (Paul ROBIN, op. cit., p. 94)

Para realizar esta primeira aproximação da ciência e possibilitar as primeiras compreensões da natureza sem no entanto ferir o princípio da espontaneidade e correr o risco de fechar o interesse da criança a todo e qualquer conhecimento científico,

Paul Robin acredita que um bom caminho é trabalhar com diversos jogos que estimulem a percepção sensitiva.

"Mil jogos, que um diretor filosófico conhecerá ou inventará sem dificuldade, que fará ainda melhor se os meninos inventarem por si só, os conduzirão de maneira agradável ao fim desejado. Ao lado das infantilidades, que não podemos descrever aqui, mas que não deixamos de lado, dar-se-ão exercícios mais úteis e também divertidos; primeiras noções de leitura, estudo muito difícil do qual nos ocuparemos de forma especial, e busca dos objetos de história natural." (idem, p. 94)

Através dos jogos, encaminhados de modo natural em meio às atividades das crianças, o objetivo é fazer com que as crianças consigam ter de forma imediata as sensações fracas, consigam distinguir de modo rápido e exato as diferentes sensações e, por fim, que consigam, na medida do possível, medir estas sensações. Deste modo a criança estará apta a, mais tarde, aplicar o método científico em toda a sua intensidade.

Em um primeiro momento, é melhor, segundo Robin, que se trabalhe com a visão, com a audição e com o tato, pois apresentam maior precisão e percepções mais diretas. Mas o paladar e o olfato também devem ser trabalhados, com métodos análogos, perseguindo os mesmos objetivos. Com relação à visão, estes são os objetivos:

"(...) visão correta de perto, de longe, distinção precisa das formas, das cores; apreciação, na décima parte aproximadamente, das longitudes relativas em diversas posições; visão rápida; descoberta dos objetos pouco visíveis, entre muitos outros." (idem, p. 94)

Para a audição, os jogos musicais são o caminho natural: aprender a distinguir os sons, conseguir identificar o som realizado por um determinado instrumento em meio a um conjunto de-

les que tocam simultaneamente, aprender diferentes idiomas apenas ouvindo-os, conseguir ouvir atentamente algo de interesse em meio a uma profusão de outros sons.

Para o tato, valem as mesmas considerações:

"Pode-se repetir o mesmo com ligeiras variantes para o tato: distinção delicada das formas das superfícies e, como a plicação, reconhecimento, a partir destes indícios, de corpos já conhecidos, procura de objetos no escuro, leitura de caracteres em relevo com as diferentes partes do corpo." (idem, p.95)

Essa prática pedagógica de trabalho espontâneo com as crianças para, através de jogos, levá-las a um desenvolvimento da agudez dos sentidos e uma conseqüente aprofundação das percepções, é já uma revolução, se tomarmos por paradigma a educação tradicional, baseada na imobilidade das crianças e na imposição de conhecimentos que, pelo menos a princípio, não têm maiores relações com sua realidade imediata.

"Se em vez de fazer um estudo de conjunto sobre a educação, fizermos um manual de exercícios para uso das crianças menores, poderemos, sem sair do exercício dos três primeiros órgãos dos sentidos, encher já um pequeno volume. Deixaremos isto para os periódicos de educação primária quando forem positivistas. O que dissemos é suficiente, penso eu, para demonstrar que se pode ocupar de forma útil as crianças pequenas, ao invés de trazê-las, durante várias horas por dia, numa imobilidade irritante, acentuando assim o hábito da preguiça." (idem, p. 95)

Após um período de educação em que se trabalha apenas com as percepções sensitivas diretas, deve-se iniciar um novo período onde, além das percepções diretas, façam-se também percepções mediatizadas por instrumentos simples, denominados por Robin de "auxiliares dos sentidos". Entre eles, classificam-se os mais diversos aparelhos:

"Para a vista: lupa e microscópio, telescópio; medidas de longitude, desde o micrômetro até a fita métrica; aparelhos para medir os ângulos planos: transportador, grafômetros, medidas das curvaturas, esferômetro, fotômetros; gamas de cor de diversas substâncias, papel, tecido, vidro, metal; luz artificial, permanente ou instantânea; coleções de todos os tipos." (idem, p. 96)

Para Robin, o uso destes aparelhos servirá para aguçar ainda mais a curiosidade da criança; uma vez tendo quase esgotado as observações e jogos possíveis com os sentidos diretos, a introdução destes pequenos aparelhos renovará o interesse pelos novos jogos, por atividades diferentes. Além disso, a aplicação dos auxiliares levarão a uma agudez ainda maior dos sentidos, e, mais importante, despertarão a criança de forma natural para os primeiros cálculos, os primeiros contatos práticos com os números e as medidas.

"Os auxiliares dos sentidos aumentam a extensão do seu domínio, sobretudo quanto às medidas numéricas. Seu emprego faz aparecer na criança a primeira necessidade da matemática. Veremos no estudo do ensino destas ciências que proveito se pode tirar da circunstância." (idem, p. 95)

Mais adiante, Robin explica melhor:

"A necessidade do cálculo nescerá do uso destes aparelhos e veremos mais tarde como se poderá tirar partido disto para a aquisição espontânea da matemática.

"Porém, estes instrumentos só devem ser apresentados pela primeira vez quando circunstâncias naturais ou artificiais já tiverem estimulado a curiosidade das crianças." (idem, p.96)

Do mesmo modo, poder-se-iam utilizar instrumentos de ampliação dos demais sentidos, como aparelhos acústicos, instrumentos óptico-acústicos, e uma série de equipamentos que aliam o trabalho com o tato e com a visão, como balanças, dinamômetros de

flexão e de torção, termômetros, eletroscópios, termógrafos... "As terminações scópio, metro, grafo, indicam bem em que ordem caminha a curiosidade das crianças, como funcionou a dos sábios: reconhecimento de fenômenos, medidas, registro das diversas fases durante um determinado tempo." (idem, p. 97) E essas terminações, indicadas por Robin como a ordem natural e histórica das descobertas, reproduzem também as várias fases do método científico, com o qual a criança se familiarizará naturalmente, sem perceber e sem aborrecer-se.

Uma outra classe de instrumentos cuja manipulação poderia trazer interessantes resultados são os diversos aparelhos de medida dos fluxos de tempo:

"Embora não esteja ligada a nenhum sentido especial, a medida do tempo deve ser desde o princípio familiar à criança. Movimentos astronômicos, relógios de areia, clepsidras, relógios, combustão de corpos regulares, são diversas maneiras de medir o tempo que as crianças captarão imediatamente; e, diga-se de passagem, será sem dúvida uma boa oportunidade de lhes dar uma visão sintética, uma idéia de conjunto." (idem, p. 96)

Todo este trabalho de observação direta e observação com instrumentos, que a rigor poderíamos chamar de uma verdadeira "iniciação científica" da infância, entretanto, pode apresentar alguns problemas práticos. O principal deles, abordado por Robin, é o da fragilidade da maioria destes instrumentos. E, por causa desta fragilidade, a maioria dos professores acabam não fazendo uso deles, com medo de se quebrarem, e quando eles por ventura existem em uma escola, ficam relegados às prateleiras. Para Robin, este problema deve ser resolvido através da utilização de aparelhos rústicos, e os mais simples possíveis. Uma boa solução é trabalhar, na medida do possível, com instrumentos construídos pelas próprias crianças, de forma bastante rudimentar, de modo que, se

quebrarem, poderão ser facilmente repostos. Sem contar com o fato de que, ao construir o aparelho, as crianças já estarão desenvolvendo uma atividade manual de aprendizagem bastante interessante.

"(...) tem-se que eliminar o medo de ver estragarem rapidamente aparelhos às vezes valiosos. Primeiro, muitos deles podem ser construídos com certa solidez; é inútil utilizar, no princípio, instrumentos demasiado precisos, seria inclusive prejudicial, já que a precisão que se obtém com a ajuda de acessórios complicados que impediriam as jovens inteligências de perceberem a parte fundamental. Ademais, existem meios de organizar a administração, a conservação e o cuidado do material, com o objetivo de afastar todo perigo dos aparelhos e dos operadores. Mas devemos adiar para mais tarde os detalhes desta organização." (Paul ROBIN, op. cit., p. 96)

Uma outra objeção, esta de ordem mais pedagógica do que prática, é a de que a utilização destes aparelhos exigiria um conhecimento prévio por parte dos alunos, visto que estes instrumentos são meramente aplicativos: por exemplo, como observar uma célula ao microscópio, antes de aprender a biologia dos seres vivos, e saber que eles são constituídos por milhões de células, cada tipo com sua função específica? Mas o objetivo de Robin é exatamente o contrário: invés de partir da teoria, para depois verificar na prática - o que seria uma expressão do método dedutivo, paradigma da metafísica - a veracidade das teorias, ele pretende partir das constatações práticas, para depois chegarem nas teorias explicativas, para assim fugir ao dogmatismo e a um ensino viciado. O método de Robin procura partir da curiosidade, do espanto das crianças frente aos "mistérios" do mundo, para que elas próprias consigam desvendar estes mistérios através da ciência, de um conhecimento racional que elas próprias produzem - e isto é uma expressão do método indutivo, paradigma da ciência. Vejamos algumas palavras

de Robin a este respeito:

"Poder-se-ia objetar que o manejo dos diferentes instrumentos pressupõe conhecimentos teóricos bastante amplos; porém acreditamos, ao contrário, que estes conhecimentos nascem antes de tudo do emprego puramente prático de tais instrumentos. Por conseguinte, não nos parece necessário que o aluno tenha passado sucessivamente por todos os teoremas da geometria plana, antes de ter noção bastante clara dos ângulos diedros, para poder medi-los. Exemplos práticos, a vista de um livro mais ou menos aberto bastará neste caso. Só mais tarde, quando lhe dermos a conhecer a terminologia científica, é que vamos exigir as noções já praticamente adquiridas." (Idem, p. 96)

Este método de trabalho prático pode trazer ainda muitas outras surpresas, dependendo apenas da criatividade dos educadores e de seus alunos. O próprio Robin cita, com relação ao paladar, um experimento tão interessante quanto inusitado: "seria interessante ver as crianças acostumarem-se a apreciar, inclusive de maneira rudimentar, a proporção de sal de uma dissolução; as quantidades de açúcar contidas em diversas substâncias, etc., o que necessitaria o emprego de alguns tipos medidos anteriormente; por último, serão necessários também tipos variados para habituá-los a valorizar a natureza e a qualidade dos odores e sabores." (idem, p. 97)

Além do objetivo de desenvolver as percepções da criança e, com isso, realizar uma criativa introdução ao método científico, Robin pretende ainda atingir objetivos aos quais poderíamos chamar de "moralizantes": superar algumas aberrações dos sentidos que acabam sendo prejudiciais ao cotidiano, com as vertigens e outros efeitos causados por percepções exageradas ou diminuídas; suscitar a mobilidade e a atividade constante das crianças, ao invés da imobilidade e da preguiça; e, por fim, o desejo de que os

alunos do novo método descubram que "melhor que matar o tempo é empregá-lo." (idem, p. 99)

A educação da primeira infância, entretanto, não deve resumir-se apenas à educação dos sentidos; deve estender-se também àquilo que Robin chama de "órgãos ativos", e nada mais são do que as mãos e os pés, com o objetivo de desenvolver a destreza e a agilidade. A educação destes órgãos não deve acontecer após a educação dos sentidos, mas simultaneamente: as duas só aparecem aqui separadamente para efeitos de facilidades na exposição. Robin afirma mesmo que a atividade destes órgãos levam a diferentes percepções sensitivas, enquanto que estas percepções suscitam a atividade destes órgãos.

O objetivo de trabalhar a educação dos órgãos ativos é desenvolver a sua habilidade:

"As duas faculdades elementares que nossos órgãos devem adquirir de movimento são a força e a destreza, de onde resultam a precisão e a presteza. Estas diferentes faculdades dependem muito menos do exercício do cérebro do que do exercício das células cinzentas, centros nervosos secundários distribuídos por todo o organismo e que presidem as ações reflexas (7). O cérebro dirige, com efeito, os movimentos em geral, mas a sua precisão, sua rapidez provêm sobretudo do hábito adquirido pelos órgãos de pegar um movimento determinado no momento de uma determinada sensação." (idem, pp. 99-100)

Aqui, mais do que em qualquer outra parte, as atividades devem ser práticas. E, neste contexto, a idéia de Robin é continuar a trabalhar com os jogos para, através de experiências

(7) Robin refere-se, na verdade, às terminações nervosas espalhadas por todo o corpo que, ligadas ao sistema nervoso central, são responsáveis pelos reflexos imediatos. Embora com algumas mudanças sutis, a explicação biológica para as ações reflexas segue sendo muito parecida, e não deixa de ser interessante notar as concepções científicas de há mais de um século.

criativas e prazerosas, desenvolver as habilidades e capacidades das crianças. E para estas atividades físicas as possibilidades de jogos são inúmeras:

"Abundam os exercícios práticos. Recordemos o manejo dos aparelhos auxiliares dos sentidos, acrescentemos-lhe os jogos, bola na parede, críquete, beisebol, hóquei, boliche, etc.; em tudo isso não deixar de obter mediante exemplo, mediante conselhos amistosos, o mesmo exercício com as duas mãos; a ginástica livre, só quando as crianças tiverem vontade; a ginástica dirigida, no princípio por pouco tempo; para qualquer detalhe remetemos aos tratados especiais; a corrida de velocidade, de duração, com ou sem aparelho, velocípedes, aros, com ou sem carga, com ou sem obstáculos, paredes para escalar, fossos para atravessar, ou saltando ou por meio de pontes mais ou menos estreitas, jogos de equilibrista, de malabarista, de acrobatas, combinados de mil maneiras, os diferentes tipos de lutas, com ou sem aparelhos, a esgrima e suas variedades, as marchas, as corridas em fila, as danças, com ou sem música, os movimentos estabelecidos por ordem; manutenção material dos jogos, de onde se originam trabalhos manuais de todos os tipos; estudo espontâneo totalmente na parte material das artes plásticas; manejo, só do ponto de vista físico, de instrumentos musicais, confiando à influência do meio, ao instinto natural de imitação, a exemplos habilmente escolhidos, o primeiro desenvolvimento do gosto artístico." (idem, p. 100)

Desenvolvidas as habilidades e afiadas as destrezas manuais e perceptivas, a educação deve passar a elaborações cada vez mais intelectuais. A primeira fase desse aprendizado intelectual diz respeito às questões de comunicação: a criança deve ser introduzida no mundo dos signos gráficos, aprendendo a ler e a escrever. Também estas atividades devem, na concepção de Paul Robin, ser exercitadas através de exercícios práticos, em que a criança

não seja um mero assimilador passivo, mas um agente autônomo e criativo. Uma constatação interessante de Robin é a de que, para ler e escrever corretamente, antes de tudo a criança deve saber ouvir e saber falar.

"Ouvir e ler, falar e escrever, são quatro coisas que verdadeiramente constituem a parte literária da educação e estão tão intimamente ligadas que não se pode, em verdade, possuir uma sem as outras. Ao indicar como se devem desenvolver estas quatro faculdades nas crianças, teremos oportunidade de mostrar a sua estreita relação. Observemos como funciona o sistema atual de educação: o professor fala quase sozinho, os alunos não abrem a boca senão para recitar ou traduzir, quase sempre sem entender; eles fazem depressa e correndo longos deveres escritos e não lêem nada, de modo que se pode no máximo conseguir que se desenvolva, mais ou menos, o ouvir e o escrever, evidentemente se descuidando de maneira geral do ler e do falar." (Paul ROBIN, op. cit., p. 102)

Robin, ao discutir o aprendizado da leitura escrita, atenta para que o educador deve cuidar para que este processo de aprendizagem não seja mecânico; ao aprender a leitura, a criança aprende a transformar os signos gráficos em signos orais, mas sem necessariamente relacionar estes signos com idéias. O processo de aprendizagem deve ser dinâmico e criativo, para que a criança aprenda realmente a decodificar as palavras, sabendo expressá-las verbalmente e compreendendo o seu significado temático. E o melhor exercício para aprimorar a leitura e a escrita é a sua prática constante.

O falar e o escrever, o ouvir e o ler são, sem dúvida, os meios mais correntes de codificação/decodificação de mensagens; existem, entretanto, outras formas de comunicação, que também devem ser exercitadas e desenvolvidas. Paul Robin faz toda uma classificação (8) das forças de expressão dos sentimentos que ser-

vem como meios alternativos de comunicação, baseada na utilização que fazem dos sentidos. Procura, concomitantemente, relacionar o exercício de diversos sentidos em uma única atividade. Como exemplo, pode-se citar a escultura, onde se trabalha com o tato e com a visão, tanto em sua produção como em sua admiração.

Não vamos entrar nos detalhes da prática da educação dos meios de comunicação, seja dos meios diretos, seja dos indiretos. Mas vale ressaltar que Robin procurava trabalhar com múltiplas atividades artísticas, como música, dança, escultura, pintura, literatura, e etc., não apenas para desenvolver o gosto pela produção e pela apreciação da arte, mas para - além do desenvolvimento do prazer estético - exercitar as percepções sensitivas e as habilidades manuais e corporais. Neste sentido, o teatro seria uma atividade cheia de possibilidades:

"Finalmente, todas as artes combinam o seu poder nas representações teatrais, prosa, poesia, música, artes plásticas de todos os tipos, às quais se unem os recursos de iluminação artificial e das ilusões de ótica. Considerado simplesmente neste momento, do ponto de vista da relação dos procedimentos de comunicação, vemos que o teatro deve representar um papel importante na educação da infância." (Paul ROBIN, op. cit., p. 108)

Finalizando, fica bastante claro que Robin procura trabalhar muito com a criatividade das crianças. Porém, não podemos perder de vista que Robin tem por objetivo a construção de uma educação racionalista, positivista, baseada na verdade e na racionalidade da ciência. Todo o trabalho com a criatividade e as expressões artísticas são um embasamento sobre o qual deve ser erigido o método científico de pensamento e investigação do mundo. Assim, não devemos ficar espantados quando ele escreve, ao final de

(8) Ver, em apêndice a este capítulo, a classificação de Robin das formas de comunicação dos pensamentos.

seu ensaio sobre a educação integral, que a imaginação tenderá, com essa nova educação, senão a desaparecer pelo menos a ver muito minimizados os seus efeitos. Vale a pena citar o que ele escreveu:

"O que dizer da imaginação, desta faculdade que permite criar um mundo fictício em meio ao mundo real? Será sempre rainha na poesia, na pintura, na escultura, na música; mas fora disto, achamos, sem demasiado sentimento, que o seu desenvolvimento perderá muito pela generalização da educação positiva com que sonhamos. Sem dúvida, a sua existência teve alguma utilidade: pôde proporcionar aos desgraçados alguns momentos de sonhos bonitos, que farão esquecer a realidade de suas misérias; nas épocas de despotismo, proporciona aos apóstolos do progresso véus engenhosos para adornar as idéias novas e fazer com que eles as aceitem pouco a pouco, graças a estes ornamentos; será também útil para dar às inteligências incultas das raças inferiores os primeiros passos no caminho da ciência.

"Por último, se levarmos em conta que a maioria das vezes a imaginação não produz mais do que uma nova combinação dos dados trazidos pela memória, será permitido acreditar que nossos alunos poderão encontrar, nos casos raros em que isto pôde ainda ser útil, os recursos desta brilhante faculdade." (idem, p. 109 - os grifos são meus)

Essas palavras de Robin, se bem que não de todo inesperadas, chegam a chocar. A crença cega na ciência - que acaba por levar a um novo dogmatismo, muito parecido com o religioso- pode levar a um falso realismo que acaba por transformar o mundo em uma peça mecânica, que pode acabar em resultados desastrosos. Lembremos, do ponto de vista artístico, do "realismo socialista", fruto também de um positivismo e de um materialismo cegos; do ponto de vista tecnológico, todos os problemas ecológicos que temos vivido, como fruto de uma concepção mecânica do mundo, de uma visão ab

solutista do desenvolvimento científico alheio a uma perspectiva crítica.

A manutenção da imaginação, o seu estímulo, pode ser um primeiro impulso para uma perspectiva de postura crítica da ciência interna ao próprio positivismo. Entretanto, devemos compreender o pensamento de Robin no contexto histórico em que foi produzido, e na metade final do século dezenove o positivismo reinava absoluto(9). E em uma época em que a educação era profundamente influenciada pelos dogmas religiosos e pelos escapismos metafísicos, é compreensível que Robin acredite que a imaginação deva ceder o lugar para uma racionalidade que se baseia na ciência experimental. No entanto, podemos hoje afirmar que o conhecimento científico e a imaginação podem conviver lado a lado, sem que uma cause o prejuízo da outra.

- EDUCAÇÃO INTEGRAL: A EXPERIÊNCIA DE CEMPUIS

As teorias de Robin em torno da educação integral que estavamos trabalhando até aqui foram expressas em uma série de ensaios, publicados entre 1869 e 1872, na revista La Philosophie Positive, e representam as primeiras teorizações de Robin sobre uma perspectiva de educação que estava na ordem do dia do movimento socialista. Quando, uma década depois, Robin tem a oportunidade de aplicar na prática a educação integral no Orfanato Prévost, em Cempuis, estas idéias vão ficar cada vez mais claras, sofrendo inclusive algumas transformações. É essa segunda fase da obra de Robin

(9) É interessante notar a relação que existe entre o positivismo - filosofia burguesa por excelência - e o anarquismo, uma crítica feroz da organização social burguesa. Uma resposta fácil seria a afirmação - normalmente vinda dos marxistas - de que o anarquismo é uma filosofia pequeno-burguesa, e daí a sua relação com o positivismo. Mas aí podemos levantar que o próprio Marx, ao defender um socialismo científico estava totalmente impregnado também pelos ideais positivistas. Esta é uma questão ideológica e epistemológica que merece um estudo bastante aprofundado.

que passaremos a analisar agora.

Para efeito de facilidade na exposição, abordaremos de forma separada as três partes fundamentais da educação integral: a educação física, a educação intelectual e a educação moral.

A. a educação física em Cempuis

Uma das preocupações fundamentais de Paul Robin, e da grande maioria dos educadores socialistas na época, estava relacionada com a higiene e com a saúde física dos alunos. Isto porque grande parte do proletariado, devido às suas miseráveis condições de vida, vivia em precário estado de higiene, e logicamente tinha sérios problemas de saúde. Além disso, na maior parte das escolas dedicadas aos filhos do proletariado as condições de higiene estavam bastante longe das simplesmente desejáveis...

Coerente com estas preocupações, a educação física praticada em Cempuis pautava-se por dois princípios básicos: por um lado, desenvolver o corpo, de modo a harmonizar as atividades físicas com as atividades intelectuais, e, por outro, promover a higiene e a saúde do aluno, agindo como uma espécie de "medicina preventiva". Robin assim a definia:

"Na educação física, tratamos de realizar este belo equilíbrio orgânico a que chamamos saúde perfeita; tratamos de desenvolver o vigor muscular, mas também a delicadeza dos órgãos de percepção, a finura e a precisão deste instrumento precioso, ao qual chamamos nossos sentidos. Pretendemos que a educação física sirva de contrapeso à educação intelectual, sem mais; não cairemos no desvio do atletismo. E reciprocamente, cuidaremos para que o trabalho intelectual não seja exagerado de tal modo que possa comprometer a saúde do corpo." (Paul ROBIN, apud Maurice DOMMANGET, "Los Grandes Socialistas y la Educación", p. 358)

Parece que o objetivo principal de Robin era o de

buscar sempre a "justa medida das coisas", o fino equilíbrio que garante a harmonia entre as várias facetas do ser do homem. Daí o cuidado de não cair no desvio do "atletismo". Robin assinala com clareza que a prática da educação física tinha por objetivo a sanidade do corpo e da mente, harmonizando-se com os estudos teóricos. De modo algum procurava-se formar atletas, esportistas que fossem o melhores possíveis em categorias determinadas. Em Cempuis praticava-se uma gama bastante variada de esportes, como a natação - em uma piscina construída pelos próprios alunos -, o ciclismo, a equitação, a ginástica, além de diversos jogos e brincadeiras, que não tinham outros limites que não a imaginação das crianças. Em nenhuma destas atividades esportivas, entretanto, aparecia a intensão de disputa ou de competição. Todos os jogos e exercícios eram praticados com um espírito de solidariedade e fraternidade, visando unicamente a diversão e a felicidade de todos, nunca a derrota, a subjugação do companheiro.

Hoje é comum a prática de educação física em nossas escolas, com uma média de duas horas semanais dedicadas à sua prática - se bem que nem sempre em condições favoráveis. Na escola dirigida por Paul Robin, estas atividades eram diárias, e tomavam cerca de um terço do tempo total destinado aos estudos. Mas este tempo não era utilizado apenas com esportes e jogos; diversas outras atividades eram realizadas nos períodos de educação física.

Outras atividades desenvolvidas em Cempuis ligadas à educação física eram, por exemplo, o treinamento de combate a incêndios (treinamento este que auxiliou em diversos incêndios que o correram na região); e as excursões pedestres, que se faziam para diversos lugares e que serviam também como ponto de partida para muitas observações que seriam mais tarde trabalhadas teoricamente em sala de aula. O orfanato de Cempuis foi a primeira escola francesa a ter uma colônia de férias na praia, custeada pelo próprio

Robin, para onde sempre se excursionava.

O desenvolvimento físico dos alunos era acompanhado através da realização periódica de medidas antropométricas, e também de verdadeiras "inspeções sanitárias", onde eram verificadas as condições de higiene de todos os membros da comunidade e também das instalações físicas da escola.

Existia ainda mais um grupo de atividades físicas que, na verdade, situava-se na fronteira entre a educação intelectual e a educação física: a instrução profissional. Devemos ter sempre em mente que Robin trabalhava com a perspectiva de que o trabalho manual e o trabalho intelectual deveriam formar um amálgama: dois elementos diferentes formando um único, indissociável. Assim, a educação intelectual não poderia ser uma instrução meramente teórica: a idéia era partir da prática para chegar à prática. A teorização era um caminho, e o aprendizado completo, por inteiro, o objetivo principal.

"Não se pode esquecer que a educação física e intelectual, ou instrução, deve compreender a ciência e a arte, o 'saber' e o 'fazer'. Um verdadeiro integral é, por sua vez, teórico e prático; reúne as duas qualidades, sistematicamente separadas pela rotina oficial, mantendo por uma parte a educação primária e profissional, e por outra a educação secundária e superior: é o cérebro que dirige e a mão que executa, o sábio e o operário." (Paul ROBIN, apud Maurice DOMMANGET, "Los Grandes Socialistas y la Educación", p. 359)

Uma mescla da educação física com a educação intelectual era denominada por Robin de "educação orgânica e manual". Tratava-se de afinar, como já vimos, a precisão dos sentidos e as habilidades manuais. A educação da primeira infância, com já vimos, era marcada pela utilização de diversos instrumentos de aplicação profissional, como balanças, metros, barômetros, termôme-

tros, aparelhos de agrimensura, microscópios, lupas, lunetas, micrômetros, etc., e estes trabalhos iam aprimorando as suas habilidades manuais e sensitivas, e por volta dos dez anos as crianças passavam a participar das atividades desenvolvidas nas oficinas.

A escola de Cempuis possuía uma granja completa e oficinas de sapataria, imprensa e encadernação, forja, carpintaria, costura, e uma lavanderia. Quando passavam para a aprendizagem nas oficinas, os alunos tinham um período de nove horas diárias de estudos, assim divididas: cinco horas eram destinadas aos trabalhos manuais (sendo três horas na oficina e duas horas nos trabalhos coletivos); as outras quatro horas eram destinadas aos trabalhos escolares propriamente ditos, como as aulas teóricas.

Entre os dez anos e os doze ou treze anos - período esse em que terminavam os estudos primários -, as crianças passavam em revezamento por todas as atividades práticas, o que Robin chamava de "borboleteamento", termo emprestado a Charles FOURIER. O grupo de crianças era dividido em seis sub-grupos, que iam passando pelas diversas tarefas, também agrupadas em seis classes de trabalho; assim, semana a semana, todos iam se revezando nas tarefas da agricultura, encadernação, costura, trabalho com madeira, trabalho com metais, serviços vários de manutenção e limpeza (10). Como meninos e meninas eram educados conjuntamente, sem distinções, ambos passavam pelo aprendizado da costura, como também ambos aprendiam a trabalhar na forja. Os objetos confeccionados pelos alunos durante a aprendizagem nas oficinas, eram expostos aos visitantes.

O objetivo desta "pré-aprendizagem", que englobava praticamente todo o leque de opções de campos de trabalho disponíveis na época, era o de oferecer uma introdução ao mundo do traba-

(10) Ver, em apêndice a este capítulo, o quadro de revezamento das atividades de pré-aprendizagem na escola de Cempuis.

lho. Ao conhecerem as mais diversas atividades, tanto em seus aspectos teóricos quanto em seus aspectos práticos, os alunos poderiam escolher a área de atividade com que mais se identificassem para desenvolver um aprendizado mais profundo sobre ela, para fazer sua especialização e para se profissionalizar. Assim, Robin garantia que a escolha do trabalho ao qual o aluno iria, muito provavelmente, se dedicar por toda a sua vida, fosse uma opção consciente e não alienante. Garantia também uma certa base de generalização do conhecimento, uma "equalização" dos saberes, pois todo e qualquer especialista teria uma desenvoltura razoável em qualquer outro campo do conhecimento.

Com este período de revezamento por todas as atividades profissionais, encerrava-se a primeira fase da educação; a partir daí, o ensino passava a ser cada vez mais "dogmático" -para usar uma expressão do próprio Robin- e voltado para o aprendizado e especialização profissional.

B. educação intelectual: uma pedagogia da pergunta

Como já vimos, Robin dava muita importância à curiosidade da criança, que deveria ser estimulada e desenvolvida. Já vimos como era feito este trabalho na faceta mais prática da educação; mas, e na educação intelectual, como estimular a curiosidade?

Paul Robin trabalhava uma verdadeira "pedagogia da pergunta": nenhum conteúdo de conhecimento era entregue pronto à criança; ela era incitada a perguntar, a procurar, a questionar, a querer saber cada vez mais. Todo conhecimento deveria partir da observação prática do aluno, e suas dúvidas seriam trabalhadas pelo professor:

"Deixe que a criança faça ela mesma suas descobertas, espere suas perguntas, responda a elas sobriamente, para que seu espírito continue seus próprios esforços, não imponha de modo algum idéias feitas, vulgares, transmitidas pela rotina irreflexi-

va e embrutecedora." (Paul ROBIN, *idem*, p. 364)

A relação do professor com o aluno deveria ser um estímulo à curiosidade e ao pensamento da criança: nunca falar algo que não fosse perguntado; ao responder, fazê-lo sempre de modo a deixar novas dúvidas a exercitar o raciocínio da criança; e, acima de tudo, nunca responder a ela através de conhecimentos que não são mais do que preconceitos, idéias vulgares que escondem a realidade e embotam o pensamento e a curiosidade. Incitar a criança à pergunta e, através da resposta, suscitar sempre novas questões: esse era o âmago do método pedagógico de Robin para a educação intelectual.

Robin acreditava que o aluno deveria perseguir o conhecimento, e não o contrário; o saber era uma aquisição própria de cada um, fruto de seus esforços e de suas observações. Por isso, a escola tinha que ter muito mais equipamentos do que salas de aula: no orfanato de Cempuis havia, além das oficinas já citadas, um jardim botânico, laboratório de física e de química, uma estação meteorológica, um museu matemático, e embriões de um museu histórico e de um museu astronômico. Paul Robin pensava ainda em criar um museu de sociologia e outro de etnologia. Havia ainda na escola uma biblioteca e um teatro. Com todo esse aparato, o saber, em Cempuis, nascia dos fatos, das vivências e da prática concreta de cada um, e era construído por cada aluno, sendo por isso mesmo muito mais enraizado na pessoa; o professor apenas criava condições para que esta construção social pudesse acontecer, catalizava as energias, sem impor suas idéias, mas auxiliando na compreensão dos alunos e respondendo às perguntas; os livros eram um material de apoio e um complemento aos conhecimentos já trabalhados de forma prática.

Através desta metodologia prática e crítica, em Cempuis eram estudados os grandes temas da ciência moderna e sua fun-

damentação social, além das formas de comunicação: línguas orais e escritas; matemática, como linguagem de transmissão da ciência; e as várias formas de expressão artística. A história era estudada de uma perspectiva crítica e pacifista, sem se preocupar com os grandes heróis e guerreiros que normalmente são incensados; a geografia recebia um tratamento todo especial, baseado nas idéias do geógrafo e militante anarquista Elisée Reclus, amigo pessoal de Robin; as ciências naturais eram a "pedra de toque" de uma educação que se pretendia positivista, e eram ensinadas muito mais nos laboratórios do que com os livros; além do grande empenho no aprendizado de redação francesa e das línguas estrangeiras, os alunos ainda aprendiam a datilografia e a estenografia, para possibilitar uma comunicação mais rápida e mais eficiente; por fim, eram estudados a música, o canto, a dança e as demais formas de expressão artística. O aprendizado da leitura era realizado com as crianças menores através de uma variedade de jogos com letras, palavras e imagens; assim, Robin procurava fazer da alfabetização uma atividade criativa e não mecânica, preocupação que já tínhamos notado anteriormente. Além do mais, aprendia-se a ler e a escrever da forma lúdica.

Como se pode notar, a educação era ela própria complexa e completa, envolvendo diversas atividades e ramos do conhecimento, que procuravam ser ensinados de forma prática e integrada, sem lacunas e compartimentalizações. Sobre esta característica da educação intelectual, Robin escreveu:

"A educação intelectual merece, por si mesma, o título de integral quando tem como fim o desenvolvimento proporcional de todas as faculdades do homem, que existem na criança como gêmem; não temos o direito de deixar que se atrofiem, nem reprimir nenhuma, seja a imaginação, o juízo ou a memória. Por instrução integral entendemos que o aluno deve adquirir, não como se di-

zia antigamente 'luzes' de tudo, um banho superficial, mas sim sólidas noções, justas, claras e positivas, ainda que muito elementares, de todas as ciências e de todas as artes. O método de educação correspondente a tal programa terá também o caráter integral, empregando em uma proporção equilibrada todos os meios de exercitar as faculdades, de fazer nascer as idéias e de comunicar as noções." (Paul ROBIN, apud Maurice DOMMANGET, "Los Grandes Socialistas y la Educación", p. 358)

Mas a educação não fica apenas na generalização do conhecimento; a formação do homem completo exige ainda mais. Robin continua:

"Deste modo se estabelecerá a base ampla e estável, sobre a qual se apoiará mais tarde a especialização. Assim, por exemplo, desejamos que nossas crianças não só possuam esses conhecimentos, que convencionalmente são admitidos nas escolas primárias, como a língua materna, história nacional, aritmética, etc., senão que além disso se iniciem nas ciências e nas artes, possuam noções de física e de química, de história natural. E também queremos que saibam música e desenho. Que se tenham exercitado nos diversos trabalhos manuais, e não exclusivamente em apenas um, com o pretexto de especialidade e aprendizagem: depois de haver adquirido uma habilidade geral da mão, com essa diversidade, se aperfeiçoarão na prática do ofício que tenham escolhido, com conhecimento de causa, e ainda sem levar a especialização ao extremo, como se faz de maneira demasiadamente geral nas oficinas, onde a excessiva divisão do trabalho forma apenas operários incompletos. É deste ideal, o do homem destro que se converte em um operário hábil, que tentamos nos aproximar o máximo possível, mediante a organização do trabalho em nossas oficinas." (Paul ROBIN, idem, p. 359)

C. educação moral: uma prática de vida solidária

No que concerne à educação moral, o terceiro aspec-

to que complementa a educação integral, podemos afirmar com certeza que ela não se restringe ao ensino de uma moral qualquer, muito menos da moral burguesa. Mais propriamente, era uma tentativa de educar para uma nova moral, educar para o respeito à liberdade e à fraternidade. Poderíamos até mesmo dizer que a educação moral de Paul Robin era a tentativa da criação de uma nova moral, de uma moral libertária. Para a realização desta difícil tarefa, Robin acreditava que o trabalho deveria ser desenvolvido em dois âmbitos: primeiro, no próprio modo de vida da escola, no relacionamento pedagógico; e, segundo, na orientação geral dada aos ensinamentos teóricos, para que não conduzissem a falsas noções sobre a vida e a organização social.

A organização da escola de Cempuis procurava colocar todos os membros da comunidade, professores, alunos, direção, funcionários, em um plano de igualdade: todos deviam respeitar a todos, e a liberdade de cada um era considerada fundamental para o bom desenvolvimento dos estudos. O relacionamento entre professor e aluno era baseado na discussão e na pergunta, procurando fazer com que a criança desenvolvesse seu espírito crítico e sua autonomia, e nunca a submissão e o silêncio.

A idéia de Robin sobre a liberdade da criança era muito clara:

"Considero de importância capital que, antes de tudo, as pessoas maiores tenham o máximo de respeito pela liberdade da criança, e que renunciem sinceramente a impor-lhe uma autoridade, que não pode ter por base nada mais que o direito do mais forte...

"A liberdade da criança está suficientemente limitada pelos obstáculos de toda classe que apresentam-lhe os fenômenos naturais, entre os quais coloco a resistência que lhe oporá o grupo cuja liberdade poderia querer depreciar...

"Não se chegará jamais a conhecer realmente os instintos naturais do homem, até que se o haja observado atentamente desde a infância, na mais perfeita liberdade; os aperfeiçoamentos da ciência da educação têm este preço.

"Portanto, dê bons exemplos, conselhos apoiados em razões convincentes, jamais com a violência; não mande, não force jamais.

"Em nosso atual meio, a criança ouvirá falar do 'señor'. Que desde muito cedo sintase enfadada desta palavra, que o deie a autoridade sob qualquer forma que se apresente, e que, durante o período transitório, o espírito de revolta se converta, por sua vez, na primeira das virtudes." (Paul ROBIN, apud Maurice DOMMANGET, op. cit., pp. 367-368)

Todo o tipo de relacionamento na comunidade escolar, fossem os pedagógicos propriamente ditos, fossem os mais simples do cotidiano, seguiam este princípio básico. Como já vimos, mesmo nos jogos era desprezado o espírito de competição, de domínio, de submissão, e era fomentado o espírito de fraternidade, em nome do prazer, da felicidade. Com o respeito de todos pela liberdade de cada um, nas mínimas relações e em todos os momentos, criava-se um clima permanente de vivência libertária, uma verdadeira aula de convívio em uma sociedade fraterna e igualitária.

Na perspectiva teórica, isso era realizado através da orientação geral assumida pelos professores. Robin assim aconselhava, no "Manifesto dos Partidários da Educação Integral", publicado pela imprensa do orfanato de Cempuis:

"Primeiramente, a exclusão das idéias falsas, desmoralizadoras, dos preconceitos enganosos, das impressões terríficas, enfim, de tudo o que possa afastar a imaginação do verdadeiro, e lançá-la na confusão e na desordem; ausência de sugestões doentias, de excitação das vaidades, supressão das ocasiões de riva-

lidades e ciúmes; a visão contínua de coisas tranquilas e ordenadas, naturais; a vida simples, ocupada, variada e animada entre os trabalhos e os jogos, o uso graduado de uma parte de liberdade e responsabilidade, o exemplo dos educadores e, sobretudo, a felicidade." (Paul ROBIN, apud Maurice DOMMANGET, op. cit., p. 367)

É no âmbito da educação moral que a influência de Rousseau e do Emílio sobre a educação anarquista fica mais clara. A proposta pedagógica de uma educação moral é exatamente a proposta de Rousseau de criar um ambiente especial, afastado das corrupções sociais, onde a criança possa ser educada em liberdade e em condições de ver afloradas todas as suas potencialidades naturais. A proposta dos anarquistas, entretanto, não é uma assimilação passiva e a-crítica de Rousseau, mas muito ao contrário; para Robin e os libertários em geral, não faz sentido preparar todo um ambiente e um preceptor para educar apenas um indivíduo. Além disso, entendendo a liberdade como uma construção social seria um absurdo pensar em uma educação individual. Os anarquistas aproveitam-se da estrutura da proposta educacional rousseauiana, mas a transformam de acordo com a perspectiva social do proletariado e do socialismo, criando uma micro-sociedade onde as relações sociais são baseadas na solidariedade, na igualdade e na construção conjunta da liberdade. Esta é, em poucas palavras, a proposta de uma educação moral no contexto da pedagogia libertária.

Para ser coerente com o princípio da igualdade, que começa com a necessária igualdade entre o homem e a mulher, em Cem pois era praticada a co-educação dos sexos, uma novidade na época considerada "imoral". Na escola de Robin, meninos e meninas viviam na mais completa igualdade de condições: na época de pré-aprendizagem, por exemplo, tanto os meninos aprendiam a costurar e a cozinhar, quanto as meninas aprendiam a trabalhar nas forjas e nas prensas. Com isso, a idéia era superar a condição primeira da domi

nação, a dominação do homem sobre a mulher. No próximo capítulo, quando analisarmos a experiência pedagógica de Sébastien FAURE, veremos esta questão um pouco mais desenvolvida.

A co-educação dos sexos levava a uma necessidade de educação sexual, que era orientada para uma visão clara e natural das coisas, sem a necessidade de falsas proibições e imposições autoritárias. Para Robin, a criança não tem sexo, pois verdadeiramente não se preocupa com isso:

"Pode-se dizer com bastante verdade que as crianças não têm sexo. Se palavras picarescas, canções ou desenhos mais ou menos obscenos não excitaram neles curiosidades e desejos prematuros; se viveram em um meio são, puro e harmônico, onde deveria transcorrer a juventude; se tiverem uma vida variada e ativa, não têm preocupações sexuais antes da puberdade." (Paul ROBIN, apud Maurice DOMMANGET, op. cit., p. 376)

Entretanto, durante a infância as crianças presenciavam fatos que lhes despertam a curiosidade, e estes devem ser explicados com a maior naturalidade, sem criar preconceitos, e quando os adolescentes despertarem para a sexualidade, devem receber toda a orientação de que necessitem:

"Por outra parte, sobretudo no campo, não se podem dissimular às crianças certos fatos, como a cópula dos animais, por exemplo, a utilidade de um galo entre as galinhas, o envio de uma égua ao garanhão, da vaca cujo leite se esgota ao touro, etc.. Adquirem, assim, a noção de que o macho desempenha a sua função na reprodução. Este acontecimento de ciência prática e séria tem acaso algo que possa alarmar aos pais atentos com a moralidade de seus filhos?

"(...)

"É aos maus criadores, aos maus educadores, quer dizer, a quase todos os adultos, aos pais, que devem-se as excita-

ções prematuras das quais resultam, na maioria das crianças, atos desagradáveis, que são considerados faltas puníveis, ou vícios, ou inclusive verdadeiros crimes, quando são apenas acidentes provocados, mais ou menos morbosos, que poderiam ter sido prevenidos, e que geralmente é possível curar." (idem, pp. 376-377)

Um último aspecto ainda da educação moral: a educação religiosa. Robin professava o ensino laico, e podemos dizer que a educação praticada em Cempuis era atéia, no sentido de que se não se praticava um ensino religioso, como nas escolas cristãs, mas também não se falava contra Deus. Por outro lado, nas aulas de história as igrejas e seus atos eram sempre estudados de uma perspectiva crítica. Na escola de Paul Robin não havia lugar para cultos, nem religiosos, nem políticos.

Mas foram estas características revolucionárias da educação praticada em Cempuis, principalmente na educação moral, que causaram a ira dos moralistas impedernidos, uma campanha difamatória na imprensa e a queda de Robin da direção do orfanato, pon-do fim à primeira experiência prática de pedagogia libertária. Sa- indo do posto, Robin explica e reafirma sua obra:

"Primeiro na França, dei às crianças uma educação que os fizeram fortes fisicamente, e uma instrução, se não larga e profunda, baseada na realidade objetiva e irrefutável, e desenvolvi o espírito de observação e a capacidade de experimentação. Não fiz àquelas jovens inteligências a crítica de nossas decrepitas instituições, mas tampouco o elogio. É certo que sem haver pregado a eles esta crítica, a retidão dos sentidos e do juízo, fruto da educa- ção distribuída, inspirava neles o ódio das imposturas e das atrocidades das instituições vigentes, lamentável vestígio dos séculos de erros que impedem no nosso o desenvolvimento da felicidade huma- na. Esse foi o meu crime." (Paul ROBIN, apud Tina TOMASI, "Ideolo- gie Libertarie e Formazione Umana", p. 214)

APÊNDICE I

A. Quadro de Robin sobre as atividades de comunicação dos pensamentos:

	VISTA	OUVIDO	TATO
LONGA DURAÇÃO	escultura pintada		
	escultura		
	pintura		
	desenho		relevo
	escritura		
CURTA DURAÇÃO	dança	gritos	
	mímica	música	contatos
	sinais para mudos	poesia	
		prosa	

fonte: F. G. MORIYÓN (org.), "Educação Libertária", p. 105.

APÊNDICE II

B. Quadro de revezamento nas atividades de pré-aprendizagem

SEMANA	1ª seção	2ª seção	3ª seção	4ª seção	5ª seção	6ª seção
1	agricul- tura	encader- nação	costura	madeira	metais	limpeza/ vários
2	encader- nação	costura	madeira	metais	limpeza/ vários	agricul- tura
3	costura	madeira	metais	limpeza/ vários	agricul- tura	encader- nação
4	madeira	metais	limpeza/ vários	agricul- tura	encader- nação	costura
5	metais	limpeza/ vários	agricul- tura	encader- nação	costura	madeira
6	limpeza/ vários	agricul- tura	encader- nação	costura	madeira	metais

fonte: Maurice DOMMANGET, "Los Grandes Socialistas y la Educación",
p. 363.

Capítulo 9: SEBASTIEN FAURE: A SOCIEDADE E "A COLMÉIA

Uma segunda experiência de pedagogia libertária que pode nos trazer novos aspectos sobre a educação integral é a que foi praticada por Sébastien FAURE, na França, durante treze anos, de 1904 a 1917. Sua experiência recebeu um nome sugestivo, "La Ruche", "A Colméia", em uma alusão direta às teorias do "apoio mútuo", desenvolvidas principalmente por Piotr KROPOTKIN(1), que formaram as bases do comunismo anarquista, ou anarco-comunismo, corrente na qual Faure militava ativamente.

Mas, antes de nos debruçarmos sobre sua experiência pedagógica, vamos dar uma breve olhada em quem foi Faure e quais suas ligações com o movimento anarquista.

Sébastien Faure nasceu em 1858, filho de família rica e profundamente católica. Passou a infância estudando com os jesuítas, e na adolescência chega a entrar para o noviciado nesta ordem, mas a abandona rapidamente. Essa rigorosa formação religiosa explica o anticlericalismo e o ateísmo ao qual se dedicou pelo resto de sua vida, como uma radical crítica a tudo aquilo que lhe foi compulsoriamente impingido na infância e na adolescência.

Com sua saída do meio jesuíta, Faure se lança ao movimento operário, pelo qual se apaixona e dedica toda sua vida, como ele próprio afirmou, a lutar "ao lado dos oprimidos contra todos os opressores" (apud Tina TOMASI, "Ideologie Libertarie e Formazione Umana", p. 224). Por volta de 1888, passa a militar junto a revolucionários como Malatesta, Kropotkin, Elisée Reclus, defendendo um comunismo anarquista. De sólida instrução e erudição - o dogmatismo dos jesuítas serviu pelo menos para isso -, Faure dedicou-se principalmente às tarefas de propaganda, correndo a Europa fazendo conferências nos meios operários, e também participou da criação de diversos jornais anarquistas. George WOODCOCK fala so-

bre a atuação de Faure em alguns jornais:

"Finalmente, em dezembro de 1895, Sébastien Faure fundou o mais duradouro de todos os jornais anarquistas distribuídos nacionalmente, Le Libertaire, que continuou a sair, com interrupções forçadas pelas duas guerras mundiais, até o final da década de 50.

"Durante este período, houve também esforços de se criarem diários anarquistas, mas salvo La Voix du Peuple, que pertencia a um sindicato e apenas em parte tinha orientação anarquista, nenhum deles foi bem sucedido. O mais importante foi Le Journal du Peuple, fundado por Sébastien Faure durante o auge da agitação de Dreyfus (2); publicava artigos de socialistas de esquerda e anarquistas, e seguia uma linha nitidamente anticlerical, mas, jamais obtendo sucesso financeiro, desapareceu depois de dez meses de existência em dezembro de 1899. Dois anos depois, Faure fundou em Lyons um segundo diário anarquista, Le Quotidien, que publicou quase 300 números até também extinguir-se por falta de apoio suficiente." (George WOODCOCK, "Anarquismo: uma história das idéias e movimentos libertários", vol. II, pp. 70-71)

Problemas financeiros à parte, dá para notar que Sébastien Faure entregou-se inteiramente às atividades de propaganda, e ficou famoso pela beleza de suas palestras, capazes de emocionar e instruir as mais distintas platéias. Max NETTLAU se refere a ele de maneira bastante elogiosa:

"A anarquia francesa teve um de seus mais belos oradores e propagandistas em Sébastien Faure (nascido em 1857) (3), cu

(1) Piotr KROPOTKIN (1842-1921), geógrafo, naturalista e filósofo social de origem russa, foi um dos mais importantes teóricos e militantes do anarquismo em seu período clássico. Juntamente com Errico Malatesta, Elisée Reclus e outros, foi um animador do comunismo anarquista, corrente do movimento que defendia uma sociedade comunista, fundada na solidariedade, libertariamente organizada. A nível teórico, opôs-se a Darwin e à idéia de que a sobrevivência só é possível através da luta pela vida, com a supremacia dos mais

jas idéias gerais podem ser vistas em La Douleur Universelle, Philosophie Libertaire (1895, XII, 396 páginas), na utopia Mon communisme (Mi Comunismo, La felicidad universal, La Protesta, 1922, 434 páginas) e outra edição de Vértice de Barcelona em 1929, inédita e ilustrada e em tantos folhetos e artigos, sobretudo em Le Libertaire, que aparecem desde 1895. Em outros tempos seu anarquismo muito persuasivo não me pareceu sair das grandes linhas gerais; desde as provas da guerra e depois, tornou-se mais crítico e original, como se verá na Synthèse anarchiste (Limoges, 1928, 16 páginas, 16 ed.) e no espírito que inspira a grande Encyclopédie anarchiste, cuja parte teórica começada em 1926, está quase terminada em 1935." (Max NETTLAU, "La Anarquia a traves de los Tiempos", p. 132)

No trecho acima, NETTLAU cita as principais obras de Faure; além destas, poderíamos citar as seguintes: "Il delliti di Dio", 1904; "Il problema della popolazione", 1907; "L'imposture religieuse", 1923; além do folheto publicado em 1916, "A Colméia: obra de solidariedade. Ensaio de Educação", onde expõe suas idéias pedagógicas e a experiência de La Ruche. A mais monumental de suas obras foi, sem dúvida, a direção da "Enciclopédia Anarquista", preparada entre 1926 e 1935, com vários verbetes preparados por ele, que faz uma explanação de todo o ideário anarquista e do problema social, ao longo de quatro volumes(4).

- "LA RUCHE": AS INFLUÊNCIAS PEDAGÓGICAS E SOCIALISTAS

Mas vamos a "La Ruche". A experiência de pedagogia

fortes, criando a teoria da "ajuda mútua", segundo a qual as espécies, e também o homem, garantem a sua sobrevivência através da cooperação. Sobre esta teoria, Maurício TRAGTENBERG escreveu:

"Trata-se de um trabalho de cunho antropológico, em que Kropotkin critica a teoria da sobrevivência dos mais aptos e a interpretação do darwinismo feita por Huxley. Para ele, o princípio do apoio mútuo e da cooperação entre as espécies constitui um fator de sobrevivência e progresso, e é desse ponto de vista que analisa o apoio mútuo nas sociedades animais e sua persistência nas sociedades primitivas ainda hoje existentes. Como conclusão, a coopera-

anarquista de Faure foi, em grande parte, uma continuação da experiência de Paul ROBIN em Cempuis. Tanto do ponto de vista da teoria, quanto de sua aplicação prática, Faure não inovou muito o que já havia sido trabalhado por Robin. No entanto, como sua escola não estava atrelada ao Estado, Faure teve muito mais facilidade e liberdade de ação do que seu inspirador. Maurice DOMMANGET também afirma esta idéia:

"Foi igualmente Sébastien Faure, entre todos os líderes anarquistas, o que mais se ocupou com o problema da educação, e com o mesmo espírito de Robin. Este teve a alegria de ver nascer "A Colméia" em Patis-Rambouillet (Sena y Oise) em setembro de 1905 (5). Era um orfanato como o de Cempuis, mas privado, e, do mesmo modo que em Cempuis, somente a partir dos doze anos as crianças poderiam ser orientadas para um ofício, embora prosseguissem com os estudos. No mais, se comprovará que há um extraordinário paralelismo entre "A Colméia" e Cempuis, lendo "As palavras do educador" de Sébastien Faure, que iam em 1910 por volta do nono milhar. O fundador do Le Libertaire reconhecia, por outro lado, que não inovava nada, que os métodos educacionais por ele empregados já haviam sido sustentados muitas vezes, e que 'alguns educadores eminetes' haviam tentado a sua aplicação." (Maurice DOMMANGET, "Los Grandes Socialistas y la Educación, p. 378)

Após afirmar o paralelismo entre a escola de Faure e a escola de Robin, DOMMANGET aponta seus principais pontos de contato:

ção mútua, muito mais do que a competição, ajudou o homem a vencer a natureza." (in Piotr KROPOTKIN, "Textos Escolhidos", p. 14)

(2) Sobre este episódio, há controvérsias. Pelo de texto citado de Woodcock, as agitações de Dreyfus deram-se em 1899, ano de existência do jornal Le Journal du Peuple; Tomasi, por outro lado, diz que Faure foi um ardente defensor de Dreyfus, identificando ao último como o autor de um panfleto anti-militarista em 1915, durante a guerra, o que dá a entender que a defesa de Faure foi também desta época.

(3) Tina TOMASI indica o ano de nascimento de Sébastien Faure como

"Do mesmo modo que em Cempuis, os cantos, as rondas e as esquetes teatrais maravilham, em "A Colméia" as crianças surpreendiam por sua capacidade musical e dramática. Sem dúvida, "A Colméia" - que tinha também uma imprensa - não editou este conjunto impressionante e único de coros, quadros, folhetos, duos, quartetos e recompilações de ordem musical que devemos a Cempuis, mas imprimiu, com o título de Para los pequeños, um opúsculo de canções, coros e pequenas comédias da obra. Havia um 'Boletim do Orfanato de Prévost' que, fundado em 1882, continuou até 1884 com outro título. Houve também um 'Boletim da Colméia' impresso no estabelecimento, ao mesmo tempo que alguns duos e coros devidos a Sébastien Faure. Este boletim começou já demasiado tarde (10 de março de 1914) para que Robin pudesse vê-lo. Nele teria voltado a encontrar entre os colaboradores a homens como A. Laisant, J. Marestan e André Girard, aos quais conhecia bem. E não é causalidade que o primeiro houvesse publicado 'A iniciação matemática' e 'A educação baseada na ciência', enquanto que o segundo via ser amplamente difundida a sua 'Educação sexual'. Quanto ao terceiro, havia sido o fundador do grupo 'A Defesa da Criança', cujo órgão era o L'Éducation intégrale, o boletim de Cempuis com um novo nome. 'A Defesa da Criança' representava uma das inumeráveis organizações ou tentativas efêmeras dos anarquistas no terreno educacional." (Maurice DOMMANGET, "Los Grandes Socialistas y la Educación" pp. 378-379)

Seguidor de Robin, a teoria pedagógica de Sébastien também se inscreve na linha rousseuniana de defesa da liberdade e sendo em 1858, e não em 1857.

(4) Outros escritos de Faure, acerca da educação: La questione del l'insegnamento in Francia", "Il Pensiero", 1 e 2, 1903; "La Ruche", "Il Pensiero", 17, 1907; Propos d'éducation. La Ruche. Modeste traité d'éducation physique, intellectuelle et morale, Paris, 1915.

(5) A abertura de "La Ruche", como aparece no próprio ensaio de Sébastien Faure, data de 1904, e não de 1905.

da autodeterminação da criança, que tem o direito ao desenvolvimento de todas as suas potencialidades, em um meio de carinho, proteção e amizade, afastada da corrupção, das injustiças e do crime. Com essa educação, procura dar origem a uma sociedade libertária que seja a expressão da plena felicidade humana. Assim Tina TOMASI descreve a sociedade desejada por Faure:

"Otimista acerca da natureza humana, julgada rousseaunianamente boa em si, mas corrompida pelo ambiente, Faure projeta uma sociedade libertária e igualitária agrícola e artesanal de todo livre dos males que derivam da 'superstição religiosa', da guerra, da propriedade privada, do alcoolismo, da prostituição, do matrimônio legal onde desapareça qualquer autoridade, a começar por aquela do Estado, substituído pelas livres e móveis federações, e onde a mulher não se submeta ao homem; onde todos contribuam para o bem-estar coletivo trabalhando manualmente e intelectualmente. O seu advento assinalará o fim da 'dor universal' e o início da 'felicidade universal'". (Tina TOMASI, "Ideologie Libertarie e Formazione Umana", pp. 224-225)

A idílica sociedade projetada por Faure tem seu centro no moralismo: uma comunidade livre do alcoolismo, livre da prostituição e, de quebra, livre das desigualdades sociais. É ainda uma sociedade de inspiração prodhoniana, fundada no artesanato e na agricultura, em suma, uma sociedade de pequenas dimensões e sem muita complexidade. E, como queriam Proudhon e Bakunin, que superasse a alienação e a desigualdade através da fusão do trabalho manual com o trabalho intelectual. Como já foi colocado, Faure sempre se dedicou às atividades de propaganda, através de conferências e de jornais libertários; destas atividades para a educação, foi um passo. Desde cedo interessado pelos aspectos teóricos da educação, Faure chegou a escrever alguns artigos e alguns livros tratando do problema, onde criticava a educação fornecida pelo Es-

tado capitalista e a educação fornecida pelos grupos religiosos, uma mais perniciosa do que a outra. Em sua "Encyclopédie Anarchis-te", escreveu um verbete sobre educação e as experiências de La Ruche, onde ele explica como resolveu organizar a escola.

Explica Faure que ao longo dos anos realizando conferências por toda a Europa - conferências estas que eram bastante solicitadas e faziam a fama do conferencista - conseguiu juntar somas consideráveis de dinheiro, pois cobrava para realizar as conferências, suas despesas com viagem e um pequeno honorário. Salienta achar bastante justo que cobrasse pelas conferências, visto que se tratavam de um trabalho como outro qualquer, e que ele trabalhava honestamente, e que poderia perfeitamente ficar com o dinheiro, fruto de seu trabalho, e usá-lo unicamente para si. Estava, entretanto, imerso no meio proletário, e suas preocupações eram muito diferentes das daqueles que só pensam em acumular capital e economizar para a velhice. Para ser fiel às suas convicções, durante vinte anos doou todo o seu dinheiro para as mais diversas obras de solidariedade, agitação e propaganda dos meios operários.

No entanto, em um determinado momento passou a questionar a eficácia destas suas doações, concluindo que seria muito mais produtivo se empregasse todo o dinheiro em um único empreendimento. A sua decisão amparou-se em duas constatações, construídas ao longo de suas vivências como propagandista:

"Primeira constatação: de todas as objeções que se opõem ao advento de uma humanidade livre e fraternal, a mais frequente e a que parece mais tenaz é que o ser humano é profundamente e irredutivelmente perverso, vicioso, mau; e que o desenvolvimento de um meio livre e fraternal, que implica na necessidade de indivíduos dignos, justos, ativos e solidários, a existência de tal meio, essencialmente contrário à natureza humana, é e continuará sendo sempre impossível.

"Segunda constatação: quando se trata de pessoas que chegam à velhice ou simplesmente à idade madura, é quase impossível, e quando se trata de adultos que alcançaram a idade de 25 ou 30 anos sem ter a necessidade de participar das lutas sociais de sua época, é muito difícil tentar com êxito a obra desejada, e necessária, de educação e de conversão; e, pelo contrário, não há nada mais fácil do que realizar isto com seres ainda jovens, os pequenos de coração inocente, cérebro novo, vontade flexível e maleável." (Sébastien FAURE, "La Ruche", in "Educação Libertária", organizado por F. G. MORIYÓN, pp. 112-113)

Partindo destas constatações, a melhor alternativa para um trabalho de regeneração social só poderia ser uma escola, organizada nos moldes propostos por ROUSSEAU no "Emilio", isto é, reunindo umas quarenta ou cinquenta crianças em um grupo afastado da "sociedade doente", onde fossem educadas de modo a permitir o livre desenvolvimento de suas potencialidades e onde aprendessem a dominar um ou mais ofícios, podendo depois ser útil a si mesmas e à sociedade, ajudando na sua transformação em um meio mais justo e mais solidário. Para fundar a "Colméia", Faure alugou uma chácara distante 48 quilômetros de Paris, em Rambouillet, com 25 hectares. Seu principal objetivo era "(...) preparar crianças, desde os primeiros passos na vida, para as práticas de trabalho, de independência, de dignidade e de solidariedade; provar, de fato, que sendo o indivíduo só o reflexo, a imagem e a resultante do meio em que se desenvolve, tanto vale o indivíduo quanto o meio, e que, a uma educação nova, com exemplos distintos, com condições de vida ativa, independente, digna e solidária, corresponderá um ser novo: ativo, independente, digno, solidário, em resumo, um ser contrário a este, cujo triste espetáculo temos diante de nós." (Sébastien FAURE, "La Ruche", in F. G. MORIYÓN (org.), "Educação Libertária", p.113)

A quem era dedicada esta escola? A princípio, "La Ruche" recebia os filhos e filhas de trabalhadores carentes, crianças que se para lá não fossem muito provavelmente não teriam comido todos os dias e seguramente nunca veriam uma escola. Os que, com muita sorte, conseguissem aprender as primeiras letras, não passariam disto e seriam logo introduzidos no mundo do trabalho, para ajudar nas despesas da família, sendo condenados a serem operários ignorantes e infelizes, a não ser que, mais tarde, por seus próprios esforços, chegassem a alguns rudimentos de conhecimento científico. Seriam "arremedos de homem", como a grande maioria dos de sua classe, nunca homens completos.

Como a manutenção da escola era garantida pela atividade propagandista de Faure, as famílias não precisavam pagar; os que tinham condições de contribuir, pagavam o que estava dentro de suas posses, embora isso fosse facultativo. Essa falta de auto-suficiência da escola, no entanto, sempre preocupou. Embora fosse até certo ponto um empreendimento pessoal de Sébastien Faure, uma forma de aplicar suas economias e o fruto de seu trabalho em uma atividade que fosse de encontro aos seus ideais políticos e sociais, obviamente existia o desejo de que a instituição pudesse funcionar por si mesma, independentemente de seu criador. Em tom ligeiramente melancólico Faure comenta estas questões, ao falar sobre o orçamento da escola:

"Entre nossos gastos e nossa receita, a diferença foi de 20.719 francos, de 30 de junho de 1913 a 30 de junho de 1914. Este déficit de 30.000 francos foi coberto com o produto de minhas conferências no transcurso do mesmo período de tempo, isto é, de 30 de junho de 1913 a 30 de junho de 1914. É justo reconhecer que este déficit é considerável e preocupante. Já não estou na primeira juventude, estou na idade em que as forças começam a declinar. Sinto-me ainda forte e com boa saúde; tenho o mesmo entusi-

asmo no trabalho, a mesma energia, a mesma resistênça de vinte anos atrás. Tenho que prever, entretanto, que não poderei prolongar impunemente, além de alguns anos mais, o esforço contínuo e enorme que faço há mais de um quarto de século. A velhice, apesar de tudo, vem com seu inevitável e doloroso cortejo de desfalecimentos e achaques. É prudente prever a enfermidade, o acidente, a morte, que podem cair sobre mim e levar-me bruscamente a ficar fora de combate." (Sébastien FAURE, "La Ruche", in F. G. MORIYÓN, "Educação Libertária", p. 125)

Mas, após estas afirmações preocupantes, Faure procura deixar claro que seria bastante improvável que a sua falta de apoio financeiro pudesse por fim a "La Ruche", pois ao longo de quase uma década de funcionamento a escola estava prestes a conseguir a auto-suficiência. Não através do pagamento das famílias, pois as contribuições seguiam sendo facultativas e intermitentes, mas graças à prestação de serviços através de suas várias oficinas (6). No entanto, o tempo foi demasiado curto: a guerra acabou por complicar a situação e, como veremos, a experiência da "Colméia" encerrou-se, após treze anos de prática de uma nova convivência social.

- A COMUNIDADE-ESCOLA DE "LA RUCHE": UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO

Nesta instituição assim criada, Faure educava a quarenta crianças. Embora não faltassem pedidos de vagas, a escola não poderia receber mais do que este número de crianças, por um lado devido às dificuldades de manutenção financeira, e por outro, devido ao tipo de educação que pretendia trabalhar. Para situar as crianças em um meio perfeitamente familiar, solidário, formando uma

(6) Como veremos logo mais adiante, em "La Ruche" existiam oficinas de costura, de roupa branca, de encadernação, uma forja e uma carpintaria.

comunidade bem integrada entre todas as crianças e os professores, criando assim uma "mini sociedade", livre das falsidades e das maldades da sociedade exploradora. Enquanto uma escola que permita o livre desenvolvimento da criança, o respeito às suas necessidades, o aprendizado e a vivência da liberdade, "La Ruche" pretende ser a escola do futuro, deixando para trás todo e qualquer vestígio de educação tradicional, em qualquer um dos seus aspectos. Entre a educação religiosa, que prende a consciência aos dogmas, e a educação laica estatal, que prende a consciência às mentiras da dominação do homem pelo homem, Faure propõe com "La Ruche" a escola da liberdade e do pleno desenvolvimento da criança.

"No momento em que as duas escolas que na França disputam o coração e a inteligência de nossas crianças se entregam a um combate cruel, cujo resultado mais claro até hoje consiste em fazer saltar aos olhos dos menos prevenidos as taras, as imperfeições e a insuficiência de uma e outra, é particularmente útil que se funde a terceira escola.

" A escola cristã é a de ontem; a escola leiga é a de hoje; A Colméia é, daqui em diante, a escola de amanhã.

"A escola cristã é a escola do passado, organizada pela Igreja e para ela; a escola leiga do presente, organizada pelo Estado e para ele. A Colméia é a escola do futuro, A Escola simplesmente, organizada para a criança, de tal maneira que, deixando de ser o bem, o objeto, a propriedade da Religião ou do Estado, se pertença a si mesma e encontre nela o pão, o saber e a ternura, que seu corpo, cérebro e coração necessitam." (idem, p. 111)

Embora Sébastien Faure veja em "La Ruche" a escola do futuro, inauguradora de uma nova educação e semente de uma nova sociedade, afirma que ela não pode ser definida propriamente como uma escola, pelo menos não como uma escola igual aquelas às quais estamos acostumados. Tampouco pode ser comparada a um orfanato,

pois as crianças que ali vivem não são necessariamente orfãs e, em bora vivam constantemente na comunidade escolar, esta também não pode ser considerada um orfanato. Vejamos as suas explicações:

"A Colméia" não é, falando com propriedade, uma escola. Em todo caso, não é uma escola como as demais. Uma escola é um estabelecimento fundado visando à educação e sem nenhum outro objetivo. Os professores ali vão dar suas aulas e os alunos vão assistí-las. Os professores têm por missão ensinar o que sabem e os alunos têm o dever de aprender o que lhes é indispensável e bom não ignorar. Esta é, praticamente, a finalidade de uma escola. (...) Os colegiais vivem com suas famílias que têm a obrigação de alojá-los, vesti-los, tratar da saúde se estiverem doentes, etc. A escola que se encarrega de alojar, de alimentar, de cuidar da saúde, a escola que, para dizer tudo em uma palavra, substitui de certo modo a família da criança é um internato. (...) A Colméia não é um internato e nenhuma criança é admitida, nem se encontra ali em troca de 'pagamento'.

"Por último, A Colméia não é um orfanato. Só temos alguns órfãos que chegaram a sê-lo já estando conosco. Para ser orfanato, seria preciso que A Colméia tivesse uma situação regular, prevista e regulamentada pela lei ou pelos estatutos de uma sociedade regularmente constituída; ou então seria necessário que tivesse relações com a Beneficência que, mediante retribuição, lhe conferiria - com faz para outras obras - as crianças que recolhem e que continuam pertencendo a ela." (Sébastien FAURE, "La Ruche", in F. G. MORIYÓN, "Educação Libertária", pp. 113-114)

A instituição de ensino de Sébastien Faure não é na da disso, vai além de todas estas realidades e não se identifica com nenhuma. Não se restringindo à transmissão de alguns conhecimentos, mas pensando na formação integral e completa do homem, "La Ruche" não é uma escola como as outras. E ademais, como faz ques-

tão de não ter absolutamente nenhuma relação com o Estado, a instituição não é regulamentada, não sendo considerada oficialmente uma escola. Aliás, a questão da relação de "La Ruche" com o Estado suscitou uma certa polêmica entre Faure e a Inspeção de Educação de Versailles, que procurou forçar uma definição da escola como um orfanato por parte de seu diretor, ficando sujeita à legislação e ao controle do Estado. Fiel às suas convicções anarquistas e ciente de que o controle do Estado seria a morte de "La Ruche" e de seus princípios pedagógicos, Faure não cedeu em momento algum (7), e sua "escola" continuou a funcionar normalmente, em um belo exemplo de desobediência civil.

Mas se "La Ruche" não é nada daquilo que foi citado, nem escola, nem internato, nem orfanato, o que seria? Faure responde:

"A Colméia" não é, portanto, uma escola, um internato e nem um orfanato. É ao mesmo tempo que uma obra de solidariedade, uma espécie de laboratório onde se experimentam métodos novos de pedagogia e de educação." (idem, p. 114)

Vejamos agora como era a organização da Colméia. Faure procurou elaborar uma organização participativa, libertária, autogerida. A gestão da entidade era realizada através da participação direta de todos os que estavam nela envolvidos. "La Ruche" era, na verdade, uma grande comunidade, muito parecida com as comunidades alternativas que começaram a se formar a partir do final da década de sessenta deste século, constituída pelas crianças e pelos "colaboradores" - todos aqueles envolvidos com a vida e o processo educativo da escola, formando o que Faure gostava de chamar de uma "grande família". Sendo uma comunidade, e como as crian

(7) Ver, em apêndice a este capítulo, as cartas trocadas entre Sébastien Faure e a Inspeção de Versailles sobre a regulamentação da escola de "La Ruche".

ças não pagavam para ali estudar e viver, tampouco os professores-ou "colaboradores" - recebiam um salário.

"Nossos colaboradores não recebem retribuição nem salário. Todas as funções na Colméia são totalmente gratuitas. Salário, soldo, adiantamento é aqui algo totalmente desconhecido. Os companheiros que, por razões diversas, trabalham na Colméia o fazem da forma mais desinteressada possível. Cada um deles deve, entretanto, ter capacidade, assiduidade no trabalho, sobriedade e moralidade que lhes permitiriam, lá fora, subir aos níveis mais cobigados. Nossos colaboradores renunciam de bom grado a estas vantagens materiais para viverem na Colméia." (Sébastien FAURE, "La Ruche", in F. G. MORIYÓN (org.), "Educação Libertária", p. 116)

Mais adiante Faure afirma que, não importa o que façam, todos os colaboradores, todas as pessoas de uma ou outra maneira em contato com as crianças devem ser, em maior ou menor grau, educadores:

"É necessário que todos os colaboradores da Colméia sejam educadores. De um lado, todos são mais ou menos chamados a iniciar as nossas crianças, à medida que crescem, na técnica de seu ofício: cozinha, costura, lavanderia, roupa, forja, carpintaria, plantação, jardinagem, etc., e de outro, eles estão frequentemente presentes nos jogos das nossas crianças. É preciso, por conseguinte, que sejam exemplos vivos e guias práticos, pacientes, delicados e afetuosos com estas crianças, como numa família todos os mais velhos devem ser guias e modelos para os mais novos." (idem, pp. 117-118)

Partidário de uma teoria da educação que vê no ambiente e no meio social em que vive a criança como os principais agentes que interferem em sua formação, Faure quer fazer de "La Ruche" uma sociedade perfeita, uma pequena utopia realizada, para assim formar uma criança na íntegra, moralmente sadia. Deste modo, a

comunidade deve estar organizada de modo a fornecer o exemplo de uma vida correta e sadia. Se o objetivo é ter crianças e adolescentes que conheçam os diversos ofícios domésticos, é necessário que os funcionários que exercem cotidianamente estes ofícios estejam aptos para naturalmente ensiná-los às crianças; se o objetivo é ter crianças e adolescentes felizes, é necessário que os membros da comunidade estejam felizes com seu modo de vida; se o objetivo é ter crianças e adolescentes conscientes e responsáveis, é necessário que as pessoas com as quais elas convivam sejam o exemplo vivo da consciência e da prática da responsabilidade; se deseja ter crianças e adolescentes que sejam cidadãos democráticos e solidários, é necessário que eles passem por um processo de aprendizagem e prática da solidariedade e da prática da tomada de decisões.

Os colaboradores que trabalham em "La Ruche" devem ser, pois, muito especiais. Fossem ou não professores, deveriam ser mais ou menos educadores, pois deviam participar ativamente da formação das crianças. Por outro lado, apesar de terem uma carga de trabalho muito maior do que em qualquer outra instituição de ensino ou qualquer outro tipo de trabalho, e apesar de suas responsabilidades serem maiores e mais complexas que em qualquer outro local, os "colaboradores" de "La Ruche" não recebiam, em troca de seu trabalho, nenhuma forma de salário. Como viviam então?

Ora, "La Ruche" era uma comunidade, e como tal garantia a subsistência de todos os seus membros. Todos os que viviam em "La Ruche", fossem as crianças, fossem os professores propriamente ditos, fossem os demais funcionários, tinham habitação, alimentação, vestuário, cuidado com a saúde, etc., garantidos pela própria comunidade. Para alguma necessidade ou despesa extra, poderiam retirar da "caixa comum" a quantia necessária, sem que para isso devessem dar explicações ou satisfações a ninguém. segundo Faure, em mais de uma década de existência de "La Ruche" todos os co

laboradores foram absolutamente comédidos, e nunca houve problema algum com as necessidades financeiras particulares, e as consequências nefastas que elas poderiam trazer.

No entanto, por mais semelhanças que tenha a primeira vista, "La Ruche", não pode ser confundida com uma comunidade religiosa. Faure explica porque:

"Primeiro, os colaboradores da Colméia não estão ligados por nenhum voto, não são obrigados a nenhum compromisso; têm a liberdade para, a qualquer momento, ir embora se não gostarem daqui ou se quiserem ser mais felizes em outro lugar; além disto, não estão sujeitos a nenhuma autoridade e não têm que obedecer a nenhum superior; por outro lado, eles mesmos escolhem, com toda independência, o seu trabalho e o cumprem como acham que deve ser; por último são verdadeiramente desinteressados, porque não crêem no Céu, enquanto que os membros das comunidades religiosas, quando renunciam a qualquer retribuição aqui embaixo, estão convencidos de que receberão mais tarde, depois da morte, o salário incomparável dos seus trabalhos, de suas mortificações e de sua obediência. Os religiosos não são no fundo mais do que usurários; adiantam um para receber mil. São simplesmente hábeis especuladores que colocam o dinheiro de sua austeridade na empresa mais vantajosa; desprezam os juro de este dinheiro durante dez, vinte ou cinquenta anos, mas esperam que, durante a eternidade, eles aumentem o seu capital em milhões e milhões de vezes." (Sébastien FAURE, "La Ruche" in F. G. MORIYÓN (org.), "Educação Libertária", pp. 116-117)

Sobre as comunidades religiosas, Faure fala com conhecimento de causa, visto que estudou com os jesuítas e chegou mesmo a ser um noviço da ordem, antes de abandoná-la e dedicar-se ao movimento social. Pode-se inclusive afirmar que sua "obra de solidariedade" é uma reação natural aos interesses, ao autoritarismo e à falta de fraternidade que ele encontrou nas ordens religiosas

que, através de sua ação, justificam o cativo e a miséria das massas, em vez de lutar ao seu lado pela superação das injustiças (8).

Na verdade, "La Ruche" muito mais do que um "laboratório de educação - como já a definia o próprio Faure -, constituiu-se em uma verdadeira experiência de convivência libertária. Como a Colônia Cecília que, obra de imigrantes italianos, floresceu no Brasil na última década do século dezenove (9), "La Ruche" foi a realização de uma utopia anarquista, uma célula social vivendo em fraternidade, solidariedade, construindo a liberdade como fruto de um mútuo relacionamento social de companheirismo. E, além de mostrar a possibilidade de uma vivência libertária, "La Ruche" dedicava-se a formar nas crianças uma consciência libertária, uma nova visão do mundo e da sociedade, através de uma prática renovada de educação.

Para a prática de uma vivência libertária, a organização política da comunidade de "La Ruche" era de extrema importância. Deste modo, esta organização não poderia estar fundada em uma hierarquia, em uma divisão de funções políticas e de poderes, pois seria comunidade que reproduziria a sociedade de exploração. Se em "La Ruche" houvesse um diretor, nos moldes dos diretores das escolas religiosas ou das escolas do Estado, esta figura seria o ápice de um sistema hierárquico de dominação política, que sepultaria qualquer tentativa de vivência da liberdade e da solidariedade. No entanto, a organização da comunidade-escola - chamemo-la as

(8) Seria interessante estudar qual seria a relação dos anarquistas, profundamente ateus, com a "teologia da libertação" latino-americana deste final de século vinte, que resgata muitos dos princípios de crítica social e das formas de ação dos próprios anarquistas, interpretados à luz do cristianismo.

(9) Sobre a experiência da Colônia Cecília, que já foi tema de filmes e até de séries para a televisão, podem ser encontradas maiores informações nos diversos livros que abordam a história do anarquismo no Brasil, como os do historiador Edgar RODRIGUES, dentre eles "Os Anarquistas, trabalhadores italianos no Brasil" e "Os

sim, daqui por diante - necessitava de um "diretor". Essa função foi assumida pelo próprio Sébastien Faure, embora ele ressalte que poderia ter sido assumida por qualquer outro colaborador da comunidade-escola, e que ele próprio não desejava mais do que desempenhar a função temporariamente. Entretanto, ele deixa bastante claro que o diretor da "La Ruche" não tem quase nada em comum com os diretores comumente encontrados nas escolas.

"Na Colméia há um diretor: mas é tão pouco, que se dermos a esta expressão o sentido que se lhe atribui normalmente, se pode dizer que ele na verdade não existe. (...) Se o diretor fosse este déspota, seria o ponto culminante de uma hierarquia complicada, onde se escalonariam toda uma série de despotismos subalternos, sob cujo peso, totalmente abaixo, estariam massacrados os mais fracos e os mais obedientes; então, já não haveria família; já não haveria ambiente comunista-libertário.

"Um de nós - eu, no momento - possui o título de diretor. Para os proprietários, cujos inquilinos somos somente nós, para os provedores, para as famílias que nos confiam os seus filhos, para os grupos, que por centenas, e para os companheiros, que por milhares, seguem com interesse a marcha da Colméia, para as autoridades e a administração, é necessário um diretor, porque tem que haver um responsável. Comprometer-se, contestar, assinar, tornar-se fiador, este é o papel do diretor. Intervir em todas as negociações com o exterior, escrever e falar em nome da Colméia, esta é sua função. Pobre diretor!

"Mas assim que este diretor deixa de atender ao público e de enfrentar os provedores, os proprietários, os banqueiros, o coletor de impostos, as autoridades constituídas, os grupos

Libertários - idéias e experiências anárquicas". Uma fonte mais específica é o romance de Afonso SCHMIDT, "Colônia Cecília: romance de uma experiência anarquista", baseados nos escritos de Giovanni Rossi, idealizador e fundador da colônia.

e os companheiros, ele volta aos seus colaboradores e entra na fila; torna-se um deles, uma unidade como cada um deles, nem mais, nem menos.

"Se tem que tomar uma decisão, ele tem voz com o mesmo direito que os outros; expressa a sua opinião, emite o seu parecer como os demais, e o seu parecer não toma o caráter de nenhum valor especial. Dão-lhe a razão quando acham que ele a tem; tiram-lhe a razão, se acham que ele não a tem; não é superior de ninguém; nem o inferior; é igual a todos. Vivemos numa sociedade tão corrompida de autoridade, de disciplina, de hierarquia, que o que dissemos parecerá à maioria inverossímil ou muito exagerado. Para os meus colaboradores e para mim, isto é bastante natural e muito justo. Num meio comunista, libertário, não poderia ser de outra maneira." (Sébastien FAURE, "La Ruche", in F. G. MORIYÓN(org), "Educação Libertária", pp.114-115)

Esta tomada de decisões em grupo a que se refere Faure, em que todos participam, são as reuniões colegiadas que aconteciam todas as semanas com a presença de todos os colaboradores e também com a participação dos alunos mais velhos, que já estavam na fase de aprendizagem técnica, nas oficinas. Nestas reuniões eram discutidos todos os problemas da comunidade-escola, de ordem prática e de ordem pedagógica, e as decisões eram tomadas democraticamente, estando todos desde então responsáveis por sua implementação.

"Uma vez por semana, com mais frequência, se houver necessidade, reúnem-se todos os colaboradores pela noite, depois de terminada a jornada de trabalho, quando as crianças já estão na cama. Alguns dos nossos meninos maiores de 15, 16 e 17 anos, que estão em aprendizagem, assistem a estas reuniões e tomam parte da mesma maneira que os próprios colaboradores. Estas reuniões têm por objetivo estreitar os laços que nos unem, falando-se de tudo

que possa interessar à Colméia. Cada um expõe a sua preocupação, comunica o projeto que fez, a idéia que teve, e submete esta idéia, este projeto, esta preocupação aos demais. Fala-se disto, discute-se, deixa-se o projeto ou a idéia em estudo caso não haja ainda elementos suficientes para se chegar a uma conclusão. Cada qual tem direito a se informar sobre o funcionamento de tal serviço: ensino, caixa, contabilidade, cozinha, etc.; a formular observações, emitir conselhos, propor melhorias. Graças a estas reuniões frequentes, todos os nossos colaboradores e nossos meninos maiores (meninos e meninas) são colocados a par de tudo o que acontece, e eles conhecem a cada momento a situação da Colméia, participam das decisões tomadas e contribuem para a sua aplicação. É a vida, transparente: a plena confiança, a troca de opiniões, simplesmente, francamente, com o coração na mão. É o meio mais seguro e melhor para evitar as intrigas e a formação de grupinhos que o silêncio favorece." (idem, p. 117)

Com uma organização assim, realmente é impensável a existência de um diretor no sentido autoritário do termo. Sébastien Faure, enquanto diretor de "La Ruche", é um colaborador como qualquer outro, na tomada de decisões e na aplicação das mesmas. Funciona, isto sim, como um representante da comunidade-escola frente ao meio externo. Internamente, é mais um membro orgânico do grupo, que deve contribuir em larga medida para a coesão deste grupo e para uma articulação dinâmica, acatando aos demais, e não dirigindo-os, no sentido autoritário da expressão:

"No interior da Colméia, o diretor tem a missão de centralizar todos os serviços e coordenar todos os esforços, de tal modo que cada serviço, ao mesmo tempo que é autônomo, mantém com os demais serviços a coesão necessária para seu funcionamento de conjunto, e também para que os esforços não se neutralizem uns aos outros, mas sim, ao contrário, que se ajudando mutuamente, se

obtenha com um mínimo de esforço o máximo de efeito. Deste ponto de vista se pode dizer que há na Colméia uma direção; mas é objetiva; é só uma função como todas as outras, só um serviço; só anotação do conjunto e controle geral das atribuições divididas, das responsabilidades repartidas." (Sébastien FAURE, "La Ruche", in F. G. MORIYÓN, "Educação Libertária", p. 115)

- SÉBASTIEN FAURE E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

É hora de passarmos, afinal, para a análise das especificidades pedagógicas da experiência educacional de "La Ruche". Seguindo a trilha aberta por Proudhon, Bakunin e Robin, Sébastien Faure também propõe uma educação integral.

Fiel à tradição socialista, Faure denuncia a divisão do trabalho na sociedade de exploração, e a educação que se estrutura de modo a formar as pessoas para se adequarem às diferenças. Segundo ele, a sociedade capitalista fornece uma educação diferenciada que tem o único mérito - e negativo! - de formar homens incompletos. O filho do burguês tende naturalmente a ter uma formação intelectual muito boa, podendo vir a ser um grande filósofo, um artista, um sábio, um literato, um matemático, ou mesmo um bom engenheiro ou um competente administrador de empresas. Já o filho do operário tem a "tendência natural" de, através da educação apropriada que recebe, tornar-se um competente trabalhador braçal: um mecânico, um alfaiate, um pedreiro... Sem dúvida alguma, tanto os trabalhadores intelectuais do primeiro grupo quanto os trabalhadores braçais do segundo têm a sua importância no contexto social; entretanto, nenhum deles é um homem completo, mas um arremedo de homem. Nas palavras de Faure, "um e outro se desenvolveram convenientemente num sentido, mas descuidaram totalmente do outro. O primeiro será teórico, não prático; o segundo será prático, não teórico. Um saberá servir-se do cérebro, não dos braços, o outro

saberá servir-se dos braços, não do cérebro." (idem, p. 123)

Para superar esta dicotomia, que tem por função perpetuar a divisão da sociedade em classes, deve-se organizar uma educação que forme o homem completo, senhor de suas faculdades físicas e senhor de suas faculdades intelectuais:

"O papel do ensino é levar ao desenvolvimento máximo todas as faculdades da criança; físicas, intelectuais e morais. O dever do educador consiste em favorecer a plenitude total deste conjunto de energias e de aptidões que encontramos em todos. E digo que ao dotar as crianças que nos são confiadas de toda a cultura geral que estão prontas para receber e da preparação técnica para a qual as levarão os seus gostos e as suas forças, teremos cumprido com relação a elas o nosso dever, todo o nosso dever. Porque assim teremos formado seres completos." (idem, p. 122)

E, mais adiante, Faure especifica um pouco mais em que pensa quando fala em formar seres completos:

"O ensino deve ter por objetivo formar seres quanto possível completos, capazes, apesar da sua especialização costumeira e quando as circunstâncias permitirem e exigirem: os trabalhadores braçais poderem abordar o estudo de um problema científico, apreciar uma obra de arte, conceberem ou executarem um plano, e inclusive, participarem de uma discussão filosófica; os trabalhadores intelectuais, porem mãos à obra, utilizarem com destreza os braços, fazerem na fábrica ou no campo um papel decoroso e um trabalho útil. A Colméia tem a grande ambição e a firme vontade de pôr em circulação alguns homens desta espécie. É por isto que se leva adiante a educação geral e o ensino técnico e profissional." (Sébastien FAURE, "La Ruche", in F. G. MORIYÓN (org.), "Educação Libertária", p. 123)

Ao falar sobre educação integral e descrever a sua aplicação prática na comunidade-escola de "La Ruche", Faure não fala tanto da educação intelectual, dando muito mais importância à educação manual e profissional e à educação moral. Isto é bastante compreensível, posto que as maiores inovações da pedagogia anarquista em geral, e da pedagogia de "La Ruche" em particular, são justamente no âmbito destes dois últimos aspectos que, devidamente articulados com o conhecimento intelectual, compõem a educação integral. No entanto, isto traz algumas dificuldades para que saibamos quais os conhecimentos que eram trabalhados em "La Ruche". Mas pelo menos ele nos dá algumas indicações:

"É desejável que o ensaio se estenda a matérias cada vez mais numerosas e o ideal seria que pudesse abranger todo o domínio do saber, para que, por um lado, todo colegial fosse iniciado no conjunto das riquezas intelectuais que acumularam, através dos séculos, todos os homens de ciência e que constituem, atualmente, o fabuloso tesouro do qual é justo que todos possam beneficiar-se; para que, por outro lado, cada um, ao ter desta maneira a oportunidade de conhecer e de precisar suas aptidões, tivesse a oportunidade e a vantagem de se especializar em proveito de si próprio e de seus semelhantes." (idem, p. 126)

Somente sobre uma boa base de conhecimento geral, a pessoa pode conscientemente escolher o ramo de sua especialização, fazendo uma escolha que satisfaça as suas aptidões pessoais e que também possa ser uma solidária ajuda à sociedade na qual ele está inserido, contribuindo para o progresso de todos. Mas, pergunta-se Faure, que escola pode ter condições de fornecer a seus alunos toda a carga de conhecimento científico produzida pela sociedade? Isso seria impossível e, por isso, a escola deve dedicar-se ao ensino dos conhecimentos mais básicos, base para todos os outros. E aí Faure faz uma constatação muito importante:

"Este resultado exige que lhes tenham ensinado só o que é indispensável, que os programas compreendam unicamente os conhecimentos práticos que eles usarão na vida e a lógica pede que se expurguem destes programas todas as matérias que não tenham caráter indiscutível de utilidade. O importante é que na escola a criança aprenda a aprender. Este resultado depende mais do professor do que da disciplina, porque é problema de método." (idem, p. 126)

A questão do método assume uma importância fundamental no contexto pedagógico da comunidade-escola de "La Ruche". Como é estruturalmente impossível ensinar à criança todo o conhecimento produzido pela humanidade, o importante é ensiná-la a aprender. Assim, no programa de estudos da comunidade-escola devem estar presentes os conhecimentos básicos, alicerces de toda a ciência, e estes conhecimentos devem ser trabalhados de tal maneira que habilitem a criança a buscar, por ela própria, os demais conhecimentos produzidos pela ciência. Faure dirige violentas críticas àqueles "educadores" que acreditam que, independentemente do método utilizado, o que importa é o resultado, é que a criança aprenda. Diz ele que é um erro fatal acreditar que, tendo a criança aprendido, o resultado é o mesmo, seja qual for o método empregado. Dependendo de como foram trabalhados os conhecimentos, tanto pode de descortinar para a criança um novo mundo de paixão e aventura, uma eterna busca pelo saber, quanto pode se fechar todas as portas para este mundo, ficando a criança conformada com aquilo que aprendeu, achando que "já sabe tudo", sem curiosidade pelos "mistérios" do mundo.

Segundo Faure, a infinidade de métodos e práticas pedagógicas com que nos defrontamos no cotidiano podem ser reduzidos a dois princípios básicos:

"Os procedimentos pedagógicos variam ao infinito e

se pode dizer que, em detalhe, cada educador tem os seus. Entretanto, estes procedimentos não só são múltiplos como também antagonistas e na prática procedem, tomados em conjunto, de dois métodos opostos e vão dar em dois resultados contraditórios." (Sébastien FAURE, "La Ruche", in F. G. MORIYÓN (org.), "Educação Libertária", p. 127)

Estes dois métodos antagônicos são denominados por Faure de método dedutivo e método indutivo. O primeiro deles, parte de regras gerais e abstratas, e através de deduções chega-se ao conhecimento prático; o segundo, por sua vez, parte da realidade vivida pela criança para depois chegar às abstrações. Segundo Faure, o primeiro método, um método dogmático, é o utilizado pela escola tradicional, e tem por resultado matar a curiosidade e fechar os horizontes da criança; já o segundo, um método "positivo", é o ensino praticado em "La Ruche" e será o ensino do futuro, pois coloca o aluno como o centro de interesses do processo pedagógico, a brindo-lhe os horizontes e despertando e aguçando a curiosidade. O primeiro baseia-se na disciplina autoritária, na imposição, é heterônomo; o segundo, baseia-se na auto-regulação, na construção própria, é autônomo. O primeiro, ensina a submissão; o segundo a liberdade. Vejamos as palavras de Faure a respeito:

"Um desses métodos é exclusivamente dedutivo: consiste em formular uma regra, um princípio, uma proposição. O professor a lê; o livro nas mãos da criança a expressa. Essas regras são quase sempre redigidas em termos breves, pouco comuns e abstratos. É raro a criança captar o sentido preciso destes termos e ma is difícil ainda captar o significado exato da frase. Se esta fórmula estivesse em latim ou em grego não seria muito mais difícil. Depois, uma vez lida a regra, enunciando o princípio, o professor, por dedução, dá exemplos e multiplica as aplicações." (idem, p. 127)

Este método tem como centro a figura do professor; sua palavra é lei e a contestação não é admitida:

"Pouco importa se a regra seja exata ou errônea, se a criança tenha ou não compreendido a frase. A regra é impressa no livro dado à criança; o professor afirma a exatidão do princípio. Isto é suficiente para a criança; deve ser suficiente. Ela tem a sensação de que o livro e o professor não podem e não querem induzi-la ao erro. Para ela a palavra do professor 'Magister dixit' substitui com vantagem as demonstrações, a prova mais peremptória." (Sébastien FAURE, op. cit., p. 127)

Continuando, Faure afirma que o método dedutivo é dogmático, que no fundo é um "método religioso", pois baseia-se na fé, na crença da criança nas regras apresentadas:

"O primeiro método é no fundo, um método dogmático, religioso: implica, por parte do discípulo, um ato de fé em relação ao livro e em relação ao educador; pois o discípulo não admite a regra porque já controlou a sua legitimidade, não considera a regra como exata porque teve o cuidado de verificar a sua precisão. Acredita nela; considera-a como a expressão de uma certeza, porque o livro e o professor a ensinam, porque tem confiança em um e no outro, porque está convencido de que nem um nem outro podem se enganar nem enganá-lo; porque em resumo acredita, tem fé naquilo que lhe ensinam." (idem, p. 128)

Quanto ao outro método, Faure está convencido de que é o oposto deste:

"O outro método procede de uma maneira completamente oposta. Coloca a criança diante de realidades e a incita a usar, para observar os fatos, de todos os meios de que dispõe: prepara-a para observar e multiplicar as observações; acostuma-a a comprovar, a controlar, a verificar, a comparar, a anotar as semelhanças e as oposições; impressiona-a através de todos os senti-

dos; depois convida-a a agrupar, a pôr em série por semelhança ou contraste, as observações feitas; encaminha-a gradativamente para as classificações dando lugar a inumeráveis anotações; por último, ampliando-se constantemente o círculo de comprovações, a conduz sem perceber à descoberta da regra, do princípio.

"Este método é exclusivamente indutivo." (idem, p. 127)

No âmbito deste segundo método, o professor deixa de ser o mestre que guia a criança de acordo com sua própria cabeça através dos livros que ele assume serem os depositários do verdadeiro conhecimento humano, e passa a ser uma peça de um jogo de multiplicidades que revelam à criança a complexidade da natureza, acompanhando-a em seu processo de descobrimento e, veladamente, auxiliando-a a chegar em um conhecimento abstrato mais elaborado. Com esse processo, este método abandona o dogmatismo, a crença em um conhecimento imposto, pois é a própria construção do conhecimento. Cheio do positivismo, do cientificismo que, aliás, perpassa todas as teorias anarquistas, Faure classifica este método de "positivo":

"O segundo método, ao contrário, abandona todo credo, só leva em conta as coisas concretas, vivas, vistas, necessita de observação, apela para o espírito crítico, apóia-se na experimentação, comporta a verificação, o controle, exige o exercício racional e constante do livre exame. Indo do composto ao simples, do geral ao particular, do número à unidade, da harmonia ao som, da regra ao fato, do princípio à aplicação, o primeiro método vai do 'a priori' ao 'a posteriori', do não observado, do desconhecido ao conhecido, por conseguinte, pressupõe como ponto de partida um ato de fé, um gesto religioso. Indo do simples ao composto, do particular ao geral, da unidade ao número, do som à harmonia, do fato à regra, da aplicação ao princípio, o segundo método vai ao contrá-

rio, do observado ao não observado, do conhecido ao desconhecido, e não implica nenhum ato de fé, nenhum gesto religioso. Queira ou não, saiba-o ou o ignore, o professor leigo que pratica o primeiro método procede como um crente." (idem, p. 128)

Não há dúvidas, para Sébastien Faure, de que só o método positivo pode levar a uma educação nova, a uma nova percepção do mundo. E volta a reafirmar os seus objetivos pedagógicos com a comunidade-escola de "La Ruche":

"O fim e o resultado do ensino não consistem em despertar na criança as curiosidades que estão adormecidas, em desenvolver as faculdades intelectuais que se encontram em potencial nela: ativar todas as energias cerebrais, disciplinar a imaginação, fortalecer o juízo, aumentar a memória, tornar mais rápida e mais ampla a faculdade de compreensão para que se desenvolva cada vez mais, graças a uma ginástica metódica e racional, a sua personalidade? (idem, p. 128)

Respondendo afirmativamente a esta questão, Faure sepulta de uma vez por todas a escola tradicional e suas práticas autoritárias e dogmáticas, em nome da educação do futuro que vê na criança e no seu desenvolvimento completo e autônomo a realidade do processo educacional. Com esta perspectiva de trabalho, abre-se mais uma consideração metodológica, que consiste em como tratar as crianças. Se por um lado Faure critica a presença da figura superior e autoritária do professor, senhor absoluto do saber e do poder, em nome de uma organização autônoma das crianças, em favor de seu pleno desenvolvimento, por outro lado sempre afirma a "força do exemplo", e diz que a comunidade deve funcionar como uma grande família, onde através dos exemplos dos mais velhos as crianças devem aprender a conduta correta - lembremos que logo atrás Faure afirmava que em "La Ruche" todos os envolvidos com as crianças ser, em maior ou menor grau, educadores.

Concordando com Bakunin, Faure afirma que "ainda não estamos acostumados à idéia de que a criança não pertence nem a seu pai, nem a seu professor, nem à Igreja, nem ao Estado, mas a si mesma" (Sébastien FAURE, op. cit., p. 130) (10) E, neste sentido, embora os mais velhos devam servir de exemplo às crianças, estas não podem e não devem ser apenas o reflexo, a reprodução daquelas:

"O 'pequeno' não deve ser o pálido reflexo do 'maior'; o papel do pai não é o de sobreviver-se, o de se perpetuar sem modificação na sua descendência; o educador não deve tender a se prolongar no educando, a substituir a opinião deste pela sua.

"(...) Que seria do progresso se as crianças fossem somente a reprodução exata, a imagem fiel dos pais, se os colegas fossem somente a fotografia escrupulosa dos professores? Cada um de nós acha que seus sentimentos são os mais nobres, suas convicções são as mais sãs, sua maneira de ver a mais justificada. E é por isso que, sem dúvida, cada um de nós se crê autorizado a usar de todos os meios a seu alcance para ser compartilhado e adotado pela criança. É um grande erro." (idem, pp. 129-130)

Não é esta a influência que o exemplo do mais velho deve exercer sobre as crianças. Ele não deve ser o espelho, mas o mapa; uma fonte de informações sobre o caminho a ser seguido, uma inspiração para a caminhada:

"Não concebo assim o papel de 'irmãos mais velhos' que somos. A missão do 'mais velho' - a mais alta missão, a mais nobre, a mais fecunda, mas também a mais delicada - consiste em projetar no cérebro obscuro do 'pequeno' as claridades que guiam, em fazer penetrar na sua frágil vontade os hábitos que vivificam,

(10) Sobre a idéia bakuniniana de que a criança só pertence a ela mesma, rever, neste trabalho, o capítulo "Bakunin: Educação, Ciência e Consciência".

em fazer chegar ao seu coração os sentimentos que o movem para o que é justo e bom. O educador deve ser o exemplo, guia e proteção; nem mais nem menos, se se quiser que a criança continue sendo ela mesma, que as suas faculdades se desenvolvam, que, finalmente, se forme um ser forte, digno e livre." (Sébastien FAURE, op. cit., p. 129)

Passemos agora a outro aspecto metodológico. Como pretende que "La Ruche" seja uma comunidade libertária, a realização pelo menos em pequeníssima escala, da utopia de uma sociedade anarquista, e por defender o direito à autonomia de cada criança, de sua auto-regulação e do livre desenvolvimento de sua criatividade, Faure elimina das atividades pedagógicas de "La Ruche" toda e qualquer forma de classificação.

Vejamos primeiro o aspecto individual e particular da questão. Se o método pedagógico utilizado procura trabalhar com as características individuais da criança, entendendo que cada uma tem o seu desenvolvimento próprio, cujo tempo deve ser regulado por ela mesma, seria um contra-senso se trabalhar com um sistema de classificação, sempre resultado da aplicação de avaliações "objetivas", que não levem em conta as características particulares, mas apenas aquelas características comuns a todas as crianças, para que possam ser comparadas entre si. Mas como comparar duas ou mais crianças? Podem elas ser comparadas objetivamente?

Faure responde negativamente, e por isso abole o sistema de classificação:

"A criança só pode ser comparada a si mesma, só pode competir com ela própria.

"A classificação não é um estímulo. Não exigir muito do aluno inteligente, isso só diminuirá a sua marcha em vez de aumentá-la; e exigir muito do aluno menos inteligente só leva a de sanimá-lo.

"O educador tem o dever de comparar a criança de hoje à de ontem, do mesmo modo que vai comparar a do amanhã à de hoje e por meio de seu esforço ou de suas admoestações, conforme o caso, obterá dela, contando com uma base exata e justa, tudo o que o aluno for capaz de dar como esforço e de produzir como resultado." (idem, p. 132)

Este é o verdadeiro sentido da avaliação, e o único que é justo e possível. A análise do desenvolvimento individual de cada criança, como forma de auxiliar neste próprio desenvolvimento. Qualquer outra interferência do professor, em nome de uma pretensa avaliação ou classificação do aluno, mesmo que bem intencionada, só pode levar a uma perturbação de um processo de desenvolvimento auto-regulado. Além disso, Faure levanta ainda uma outra questão importante, na crítica ao sistema de avaliação objetiva:

"Aqui temos duas crianças. Uma recebeu da natureza os dons mais apreciados: inteligência ágil, memória pronta e fiel, imaginação ardente e comedida, juízo são. Trabalha pouco e tem êxito. A outra não foi favorecida pela natureza; sua compreensão é lenta, a memória ingrata, a imaginação preguiçosa, o juízo mal equilibrado. Trabalha muito e não tem grande êxito. O que vai fazer o educador? O que vai recompensar com o melhor lugar: a aptidão ou o esforço? A quem vai outorgar, para ser justo, o primeiro lugar: à natureza ou ao trabalho?

"Vai dar o primeiro lugar ao que trabalhou menos, mas teve maior êxito? Vai, ao contrário, levando em conta o esforço realizado, ainda que seja para recompensar um esforço mais meritório já que é mais penoso e mais ingrato, dar o primeiro lugar ao que trabalhou mais, embora tenha tido menos êxito? Seria contrário a todas as regras usadas no sistema de classificação e, por isso mesmo, seria justo. Na verdade este sistema é iníquo e deplorável. Não se deve comparar uma a outra e fazer com que participem da mes

ma tarefa crianças cujas forças são tão desproporcionais." (idem, p. 132)

Mas existe ainda um segundo aspecto da questão classificação a ser abordado: o aspecto social. O que significa, na escola, classificar os alunos de acordo com seu aproveitamento, afirmando que uns são melhores, ou mais inteligentes, e que outros são piores, ou menos inteligentes? Sem dúvida alguma, este tipo de classificação nada mais é que uma reprodução da estrutura social que a divide em classes diferenciadas; e, por reproduzir esta estrutura hierárquica, ela nada mais faz do que garantir a sua continuidade, posto que está produzindo a sua legitimação e mais uma geração de pessoas que só conseguem raciocinar tendo este sistema comô pressuposto básico. Em suma, impedindo a transformação por não deixar que se vislumbre o diferente. Faure explica detalhadamente como se inculca a mentalidade da naturalidade da diferenciação nas crianças, através do sistema de classificação:

"Os primeiros são sempre os mesmos: os mais bem dotados, os mais estudiosos se tornam, a longo prazo, insuportáveis pela presunção. (...) Acostumam-se, pouco a pouco, a achar que deve haver na escola duas categorias de crianças: os que nasceram para ficar na cabeça e os que nasceram para ficar na cauda; os que estão destinados por suas aptidões e méritos a ficarem sempre na frente, os primeiros, ou os que, pela inteligência ou preguiça, estão condenados a permanecerem sempre na final, os últimos; aqueles sobre os quais recaem todas as reprimendas e os castigos. E os primeiros, como são os beneficiários felizes deste estado de coisas, são levados irremediavelmente a achar que é justo, vantajoso, e que assim deve ser." (Sébastien FAURE, op. cit., p. 130)

E qual seria depois o destino desta criança quando, já adulta ou adolescente, ingressasse de vez no meio social? Não poderia ser outro:

"Mais tarde, quando entrarem no convívio social, estas crianças, que trazem consigo os sentimentos adquiridos e as práticas contraídas na escola, vão abrir espaço dando cotoveladas para ocuparem os melhores postos, convencidos de que o essencial é estar na primeira fila, quaisquer que sejam os meios empregados, e de que o êxito justifica tudo. Só terão uma ambição: prosperar. Ao constatarem que na sociedade, como na escola, há duas humanidades, a que está na cabeça e a que continua na cauda, aquela para a qual tudo é êxito e prosperidade e aquela a qual tudo são reveses e dissabores, a que provoca admiração e a que provoca desprezo, as crianças que a escola empurrou para o arrivismo, custe o que custar, tentarão antes de tudo e exclusivamente estar entre aqueles que compõe a humanidade privilegiada." (idem, pp. 130-131)

E quanto aos que ficam sempre nos últimos lugares? Se aos primeiros colocados é ensinada a presunção e o orgulho, os últimos, sempre humilhados e zombados não veriam crescer em si mesmos o sentimento da revolta, a consciência da injustiça, primeiro a nível escolar e depois a nível social? Este sistema não criaria, através da injustiça, os revolucionários, as mentes esclarecidas e revoltadas que poderiam por fim ao próprio sistema? Na verdade, as coisas não acontecem bem assim; longe de levar à revolta, as injustias do sistema de classificação levam é à resignação e à submissão: as crianças passam a acreditar que na realidade são naturalmente inferiores, e que devem ser comandadas por aqueles que, por natureza, têm mais capacidade. Vejamos a colocação de Faure:

"Quanto aos últimos, quanto àqueles cuja classificação os coloca nos últimos postos, são também sempre os mesmos: os menos dotados, os menos estudiosos. Estes, a longo prazo, sentem ciúme do êxito dos outros e abrem o seu coração à inveja. Enrubescem e sofrem por sua humilhação constante. Estimulados pelo professor, acossados pela família, gostariam também de estar na primeira

linha, mas faltam-lhes as aptidões e a atividade necessárias. Ante a esterilidade de seus esforços, desanimam-se insensivelmente. Pouco a pouco o desinteresse se apossa deles e tomam ojeriza ao esforço inútil e odeiam o trabalho impotente.

"E, ademais, acabam se acostumando a ser os últimos, tomam o seu partido, resignam-se e, afinal de contas, ao mesmo tempo que lamentam não estar entre os primeiros pelas vantagens que teriam, acham que é justo que haja primeiros e últimos, que sem dúvida é necessário que seja assim, e que, ao fim e ao cabo, é fatal. Deste modo o que semeia através da classificação é: nos primeiros, a vaidade, a presunção, o desprezo aos inferiores e inclusive o arrivismo; nos últimos, a inveja, a decepção, o desinteresse pelo esforço, a resignação." (Sébastien FAURE, op. cit., p.131)

Concluindo, os métodos pedagógicos adotados em "La Ruche" procuravam voltar-se tanto para os aspectos individuais quanto para os aspectos sociais. No primeiro, procurava desenvolver a autonomia de cada criança, aguçar-lhe a criatividade, desenvolver o gosto pelo saber, respeitando a individualidade de cada uma; no segundo aspecto, o social, procurava inscrever a autonomia e a individualidade em um contexto de respeito mútuo no inter-relacionamento social, desenvolvendo a solidariedade, o auxílio entre o grupo e a consciência de igualdade. A aplicação deste método pedagógico na comunidade-escola de "La Ruche" tinha como resultado a construção de uma sociedade de acordo com os princípios do comunismo libertário defendido por Sébastien Faure.

- AS OFICINAS E O ENSINO PROFISSIONAL

Passaremos agora a examinar a prática em "La Ruche" da educação manual, da aprendizagem nas oficinas, algo que hoje chamaríamos de ensino técnico, isto é, aprendizagem de um ofício. A educação tecnológica inscreve-se no contexto de uma educação fí-

sica, encarregada, no contexto da educação integral, de cuidar dos aspectos corporais, contrabalançando a educação intelectual.

Com relação à educação física, Faure praticamente não se refere em seu ensaio, mas como praticamente segue todos os passos de Paul Robin e de sua experiência pedagógica no Orfanato de Cempuis, é bastante provável que os jogos e os esportes fossem prática comum em "La Ruche", mas considerados, pelo menos neste ensaio, de menor importância do que os demais aspectos, de maior apelo social e mais renovadores da educação tradicional. No entanto, existe uma leve referência a jogos, quando ele afirma que todos os colaboradores devem participar dos jogos das crianças, em um trecho já citado aqui anteriormente. Sobre os esportes, há uma referência pequena, mas muito interessante de Tina TOMASI:

"Todavia, persevera na mesma via de empreendimento, chegando mesmo a denunciar em 1940, ainda que já bastante velho, 'le sportisme abrutisseur' (11) bastante em voga na época, pois ele provocava um incitamento dos ânimos à violência e à guerra." (Tina TOMASI, "Ideologie Libertarie e Formazione Umana", p. 224)

Coerente com sua postura libertária e pacifista, Faure não poderia concordar com um tipo de esporte que só leva à competição, ao endeusamento do vencedor e à submissão do vencido, um apelo à violência e um incentivo aberto à guerra e ao combate. Mas vamos nos deter aqui ao aspecto mais importante da educação manual: o ensino das técnicas de produção material.

Para a aplicação do ensino profissional, as crianças da comunidade-escola de "La Ruche" eram divididas em três grandes categorias: os pequenos, os médios e os grandes:

"Nossos meninos formam três grupos: os pequenos, os médios e os grandes. Os pequenos são aqueles que ainda bem novos pa

(11) "o sportismo embrutecedor", em francês, no original.

ra se dedicarem a qualquer trabalho de aprendiz, não frequentam nenhuma oficina e distribuem o tempo entre as aulas, o brinquedo e pequenos serviços domésticos que podem fazer: limpar, varrer, descascar legumes, etc.. Os médios são os aprendizes. Sua jornada é dedicada metade ao estudo e metade ao trabalho braçal. Os grandes são os que, tendo terminado os estudos propriamente ditos e também o tempo de pré-aprendizagem, entram na aprendizagem." (SÉbastien FAURE, "La Ruche", in F. G. MORIYÓN (org.), "Educação Libertária", p. 119)

Esses são os três grandes grupos de alunos da comunidade-escola de "La Ruche". Mas como é feita esta classificação? A princípio, a faixa do aluno é definida por sua idade. Até os doze ou treze anos, as crianças apenas participam das aulas de conhecimento geral, do ensino intelectual propriamente dito; entre os treze e os quinze, participam do período que Faure chama de "pré-aprendizagem", período no qual as crianças têm metade do seu tempo de ensino dedicado às aulas de conhecimentos gerais, e a outra metade dedicada a uma introdução ao aprendizado profissional, onde têm a oportunidade de passar pelas diversas oficinas e perceber quais são as suas aptidões; após os quinze anos, já conscientes da quilo que pretendem escolher como profissão, eles passam ao aprendizado profissional propriamente dito. Entretanto, já ficou claro que Faure procurava respeitar o livre desenvolvimento das crianças, e essas idades são, na verdade, uma indicação mediana, pois a "classificação na prática é definida pelo desenvolvimento da criança:

"Achamos que não há idade fixa, invariável, que separe de forma matemática os elementos que compõem estes três grupos.

"Uns são mais precoces, outros menos fortes; e é o desenvolvimento físico e cerebral de cada criança que determina,

mais do que a idade, o momento em que passam de pequenos a médios e de médios a grandes." (Sébastien FAURE, op. cit., p. 119)

Vejamos como Faure concebe a educação profissional. Segundo ele, ao completar os doze ou treze, terminando o primeiro ciclo de educação, a grande maioria dos filhos do proletariado é obrigada a abandonar a escola e, precocemente, ingressar no mundo do trabalho, para auxiliar no orçamento já minguado da família, garantindo o sustento. Alguns poucos privilegiados conseguem continuar estudando, e passam para um período de aprendizagem profissional. Só que, segundo Faure, esta entrada para o universo da profissionalização é extremamente problemática, talvez até mais problemática do que acontece com aqueles que saem definitivamente da escola para entrar no trabalho.

No procedimento comum na sociedade em que vive Sébastien Faure, as crianças entram para a aprendizagem profissional sem nenhuma preparação prévia, sem nenhuma chance de poder escolher sua profissão, sem ter nenhum conhecimento do mundo do trabalho para poder optar. Acabam, na verdade, por serem iniciadas em um trabalho que, na maioria das vezes, não tem nada que se relacione com suas aptidões. Isso acaba se refletindo em sua vida profissional, pois vai se tornar um operário sem muita competência, pois não tem nenhuma afinidade com aquilo que faz, não sente prazer com seu trabalho. Tudo isso porque não existe oportunidade de uma escolha consciente:

"(...) Que ofício? O que o pai escolheu para ela; o que um vizinho lhe aconselhou que seguisse; e que as circunstâncias - às vezes fortuitas - indicaram. O resultado é que, com frequência, chegando aos dezesseis ou dezessete anos, este operário percebe que a profissão que exerce não está de acordo com os seus gostos, com as suas aptidões e nem com o seu temperamento. Que fazer? Deixar este ofício que, ele o presente, não exercerá nunca

com gosto e no qual será sempre inferior? Não se pode pensar nisto. Teria que realizar uma nova aprendizagem e é demasiado tarde para isto." (Sébastien FAURE, op. cit., p. 120)

E qual é o resultado deste processo de precoce ingresso no mundo do trabalho, sem a oportunidade de conhecer as opiniões de cada um? Faure continua:

"O adolescente de resigna, continua triste e sem entusiasmo, torna-se e continua sendo durante toda a sua vida um operário medíocre, uma espécie de presidiário condenado a trabalho forçado para sempre. Triste existência! Achamos que é necessário evitar à criança, a qualquer preço, o desagrado e a desvantagem de se entregar desde os doze ou treze anos a um ofício que possa desgostá-la." (idem, p. 120)

É por essa razão que, na comunidade-escola de "La Ruche", todas as crianças passam por um período de pré-aprendizagem, como também acontecia com os órfãos de Cempuis enquanto Paul Robin dirigia a entidade. Em um período que varia dos doze aos quinze anos - não esquecendo a ressalva feita anteriormente sobre a idade e desenvolvimento da criança - todas as crianças têm oportunidade de passar por todas as oficinas e sofrem uma pequena iniciação a uma série de trabalhos manuais, podendo sentir as diferenças entre os mais diversos ramos de trabalho.

Neste período, o "período dos médios", intermediário entre a educação intelectual propriamente dita e a educação estritamente profissional, o aluno passa, como já foi dito, por um ensino mixto, onde ao mesmo tempo que segue com os estudos gerais, inicia-se no aprendizado do ofício. Deste modo, tem uma oportunidade única de perceber o inter-relacionamento vivo entre aquilo que aprende na sala de aula e aquilo que pratica nas oficinas, e vice-versa. Este tipo de vivência também é uma importante forma de destruir a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

al, praticando os dois ao mesmo tempo. E com esta múltipla experiência dos ofícios, ele terá condições de realizar uma escolha consciente de seu ramo de especialização, quando passar para a aprendizagem profissional propriamente dita, vindo a ser um operário completo, consciente, competente e feliz com seu trabalho, realizando-se plenamente como homem.

Em seu ensaio sobre "La Ruche", Faure especifica melhor esta experiência nas oficinas:

"Durante dois ou três anos, cada um dos nossos meninos passa pelas diversas oficinas, fica ali e trabalha três, quatro ou cinco meses tanto numa como noutra; terá assim tempo e oportunidade de examinar os seus gostos, de precisar suas aptidões e de medir suas forças. Não tem que se preocupar, dos doze aos quinze anos, em escolher um ofício; experimenta vários e em cada um deles tem bastante tempo para estabelecer as comparações necessárias entre um e outro. Ao mesmo tempo, ele continua seus estudos; não só porque está longe de ter adquirido a quantidade de conhecimentos gerais que no futuro, qualquer que seja o ofício que exerça, lhe serão indispensáveis, não só porque chegou à idade em que com mais maturidade aproveitará melhor os ensinamentos que lhe proporcionem, mas também e sobretudo porque ao trabalhar por turno, cada dia, de maneira regular, na sala de aula ou na oficina, se estabelecerá de forma irremediável, talvez sem que ele o saiba, uma relação muito útil entre seus trabalhos aqui e seus estudos lá, entre a formação de sua inteligência e a de sua vida e de suas mãos, entre a cultura geral e a aprendizagem técnica. E quando, ao fim de dois ou três anos de aprendizagem, ele se especializar, a sua escolha bem equilibrada se apoiará nesta cultura intelectual e braçal, sem que uma seja sacrificada pela outra; pelo contrário, as duas se complementarão, se ajustarão para maior satisfação e maior bem do adolescente." (idem, pp. 121-122)

Após este período prévio de introdução efetiva ao mundo do trabalho, o aluno - já adolescente - terá condições de optar por sua especialização em uma das oficinas. Mas quais eram as oficinas existentes em "La Ruche"? Neste aspecto, Faure não é tão extenso quanto Robin, que descriminava todos os tipos de trabalho que havia implantado no orfanato de Cempuis. Mas, mesmo em sua proximidade, faz referências às oficinas de sua comunidade-escola, citando uma carpintaria, uma forja, uma oficina de roupa branca, outra de costura, além da oficina de encadernação, pela qual ele aparenta ter um apreço especial, afinal de contas, é através dela que se podem preparar os inúmeros materiais de propaganda e de educação, tão caros ao movimento libertário. Através destas cinco oficinas básicas, estavam representados todos os principais ramos da atividade industrial da época: a metalurgia, pela forja; o trabalho com madeira, pela carpintaria; o trabalho com tecidos, através da oficina de costura e da de roupa branca; e o trabalho com papel, realizado na oficina de encadernação. Este aprendizado habilitava o aluno a ser um operário de qualquer indústria européia, nas primeiras décadas deste século.

Estas oficinas devem atender, em primeiro lugar, a uma dupla função: primordialmente, ser um espaço para o aprendizado profissional dos alunos, ao mesmo tempo em que realizam os serviços básicos de manutenção da comunidade-escola. Assim, os móveis, por exemplo, eram preparados na carpintaria, enquanto que as roupas dos colaboradores e dos alunos eram produzidas pelas duas oficinas ligadas ao trabalho com os tecidos. Os demais trabalhos da comunidade também eram garantidos pelas demais oficinas, o que levava o grupo a uma auto-suficiência, pelo menos no que diz respeito às questões de infra-estrutura básica. Com alguns poucos funcionários - colaboradores, para não abandonar a terminologia faureana - e o trabalho realizado pelos alunos em aprendizagem, estava

resolvido internamente o problema da manutenção. Neste sentido, não podemos nos esquecer de citar ainda a cozinha que, embora não fosse uma oficina propriamente dita, funcionava como tal, enquanto preparava a alimentação dos membros da comunidade-escola e também educava os alunos.

Uma segunda finalidade estava reservada às oficinas: após terem garantido os serviços internos, elas deveriam oferecer serviços externos, recebendo encomendas de produção de material impresso, de móveis, de roupas, e de todo tipo de material e serviços que pudessem realizar. Esse era o grande sonho de Faure: fazer de "La Ruche" um verdadeiro centro de produção e distribuição de produtos e serviços. Isto teria um duplo efeito: por um lado, garantiria a autonomia econômica da comunidade-escola, que conseguiria assim ser auto-suficiente também financeiramente, podendo manter-se sem o concurso de suas doações e das doações externas, sendo um empreendimento economicamente viável que teria o futuro e a estabilidade garantidos; por outro lado, ter a comunidade-escola funcionando plenamente e oferecendo produtos de qualidade a preços acessíveis era a verdadeira prova da possibilidade de uma nova forma de produzir, independente da empresa capitalista, baseada na cooperação e na auto-gestão. Com essa atuação, "La Ruche" seria a afirmação prática dos princípios do comunismo anarquista, uma "propaganda viva" que teria um impacto muito acentuado sobre o movimento anarquista e a sociedade como um todo.

Esse objetivo, Faure logrou alcançar com a oficina de encadernação, que produzia intensamente para os centros operários, para os sindicatos, para as "Bolsas de Trabalho" (12), para as bibliotecas populares. O trabalho oferecido era singular; segundo Faure, o que existia no mercado eram dois extremos: ou encadernações luxuosas, bonitas e de excelente qualidade, que ofereciam uma ótima durabilidade, mas a um preço excessivamente elevado para

os padrões dos trabalhadores, ou encadernações populares, de preço acessível, mas que se danificavam ao primeiro manuseio. E como qualquer material destinado aos operários deve ter qualidade suficiente para um intenso manuseio, visto que os livros são passados de mão em mão, utilizados por diversas pessoas, e não confinados a uma estante como objeto de decoração, era imperativo que se fizesse uma encadernação robusta, forte e resistente, mas sem um custo elevado. Este foi o trabalho da oficina de encadernação, e que foi muito bem aceito nos meios em que foi difundido. Um desejo expresso de Faure era estender esta atuação, por exemplo, para os móveis, produzindo na carpintaria de "La Ruche" móveis ao mesmo tempo bonitos e resistentes, a preços acessíveis para os trabalhadores. E essa atuação poderia ser estendida a todas as oficinas.

Mas voltemos ao aspecto educacional das oficinas. Após o período de pré-aprendizagem, o aluno fazia a sua escolha de especialização e passava para a respectiva oficina, onde tinha, a partir de então, uma educação estritamente técnica, através do próprio trabalho. Não havia um tempo estritamente definido, mas a aprendizagem profissional girava comumente entre um e dois anos. Após este período, o aluno estava preparado. Poderia então abandonar a comunidade e empregar-se em qualquer indústria, estando plenamente apto a exercer os seu ofício, ou poderia ainda permanecer em "La Ruche", passando de aluno a colaborador, e permanecer trabalhando na respectiva oficina, além de auxiliar na educação dos mais novos.

(12) As "Bourses de Travail" foram organizações francesas de inspiração anarquista. A primeira foi fundada em 1888, como forma de reagir aos "Bureaux de Placement", criados para a defesa dos interesses patronais. As bolsas proliferaram, tornando-se a pièce de resistance do anarco-sindicalismo francês sendo que, em 1892 foi criada a "Fédération des Bourses de Travail", que acabou sob a direção de Fernand Pelloutier e Paul Delesalle. Para maiores informações, ver George WOODCOCK, "Anarquismo", vol. II, O Movimento, o capítulo "Anarquismo na França"; sobre as experiências educacionais das Bolsas, ver Fernand PELLOUTIER, "Serviço de Ensino" in F.

"Quando, ao chegar aos dezesseis anos aproximadamente, um menino ou menina possui um conhecimento geral suficiente e uma preparação profissional que lhe permite trabalhar fora, e como operário que possa satisfazer as suas necessidades, pode, se quiser, deixar A Colméia ou continuar nela. É livre e realiza a sua escolha com total independência.

"É provável que uma parte destes alunos fique na Colméia. Estes deixarão de fazer parte dos nossos pupilos e passarão para as fileiras dos nossos colaboradores. Temos já alguns que se encontram neste caso. Trabalham na oficina em que fizeram a sua aprendizagem e exercem o ofício que aprenderam." (Sébastien FAURE, op. cit., pp. 123-124)

Tais são as considerações de Faure acerca do ensino profissional. Bem mais prolixas que as de Robin sobre Cempuis, são suficientes, entretanto, para mostrar que Faure segue a mesma linha de Robin mostrando, uma vez mais, a possibilidade da prática de uma educação libertária através do ensino profissional.

- A DIMENSÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO

Para finalizar, vejamos a questão que assume maior importância na experiência de Faure: aquele que os anarquistas denominam, como já tivemos a oportunidade de ver, "educação moral" e que se constitui, em verdade, na dimensão social do ensino.

Após ter feito todas aquelas considerações metodológicas quando da discussão da educação intelectual, Faure julga necessário retomá-las, agora sob o ponto de vista da educação moral, a preparação da criança para a vida social. E aqui que a questão assume uma importância quiçá ainda maior, pois trata-se da própria formação do tipo de relacionamento que a criança terá com as ou-

tras pessoas, e o tipo de atuação que terá na sociedade, submetendo-se à exploração, vindo inclusive a ser um instrumento dela, ou tornando-se uma pessoa livre, solidária e que não sucumbe à dominação. Segundo Faure, a oposição entre os dois métodos traduz-se aqui no conflito entre severidade ou docilidade, entre obrigação ou liberdade, entre adestramento ou educação. Em outras palavras, mais próximas de nós, esta oposição de que fala Faure é a oposição entre uma pedagogia dos deveres, partidária de uma escola que seja a reprodutora da sociedade de dominação, e uma pedagogia da liberdade, partidária de uma escola que seja o veículo da libertação, da transformação da sociedade de dominação em uma sociedade justa e solidária.

Na verdade, o método da severidade, que defende que a criança só aprende e se forma através de uma educação severa, dura, cheia de imposições, é a pedagogia do ajustamento social, que procura moldar a criança para a vida em sociedade, afirmando que, caso contrário, a criança se perderia nas perversidades, ingressando em uma marginalidade perigosa. Segundo Faure, este método produz um efeito que é exatamente o oposto do esperado:

"O resultado de seu sistema de severidade e de castigo será: a hipocrisia, a pior das faltas na criança, ignorante, talvez, que não seja verdadeiramente repreensível. Porque, a criança, ignorante, distraída, travessa, sem consideração não dê importância e esqueça os seus conselhos, faça pouco caso de suas recomendações, não leve em conta suficientemente as suas observações é, sem dúvida, lamentável; mas isto pode ser leviandade, inexperiência, travessura, inconseqüência; a falta não está aqui; de qualquer forma, se existe falta, ela não é muito grave." (Sébastien FAURE, "La Ruche", in F. G. MORIYÓN (org.), "Educação Libertária", pp. 133-134)

Em suma, não podemos recriminar a criança quando e-

la simplesmente se exprime de modo autêntico, se relacione com as pessoas e com o mundo da única maneira que concebe. O problema é outro, bem ao contrário deste. Faure prossegue:

"A falta - falta grave - começa com a dissimulação. E a mentira, a hipocrisia são o fruto inevitável da severidade, da ameaça.

"Dez gestos de distração, de irreflexão, não são muita coisa. Um só gesto de hipocrisia é muito. A severidade faz hipócritas, temerosos e covardes, é mortal para a fraqueza, a confiança, o verdadeiro valor. Estabelece entre o educador e a criança as perigosas barreiras da desconfiança mútua, amarga o coração dos pequenos e os mantém afastados do coração dos adultos; determina entre o educador e a criança relações de professor a escravo e não de amigo a amigo. Entretanto, é necessário não confundir indulgência com permissão. Não aconselho o educador a fechar com benevolência os olhos para falta cometida e não se preocupar. O procedimento neste caso seria cômodo e ao alcance do educador mais preguiçoso ou mais ativo, do mais bobo ou do mais vivo." (idem, p. 134)

Em outras palavras, a imposição não educa, mas des-
-educa: ensina a falsidade, a mentira, o vício. Por outro lado, salienta Faure, educar pela liberdade e para a liberdade não significa a indulgência e a permissividade, sim a compreensão e a educação através do afeto. Não se trata de fingir que nada aconteceu quando a criança fizer algo de errado, ou de aceitar passivamente seus erros, mas sim de compreender esses erros, de dar às crianças o direito de errar, mas fazendo com que elas aprendam através destes erros, ajudando-as a perceber onde e como erraram e a descobrir como superar este erro e evitar os próximos, de maneira consciente e responsável; isto sim seria uma verdadeira educação.

Conscientemente, Sébastien Faure admite que tanto uma educação pela obrigação quanto uma educação pela liberdade

têm, cada uma, seus inconvenientes e suas vantagens. E uma educação pela liberdade é um processo muito mais difícil e mais complexo, pois exige um elevado grau de consciência e de responsabilidade, resultado de um longo processo de aprendizagem. Por isso, ele se dedica a avaliar os pontos positivos e negativos de cada um dos dois métodos.

O sistema pedagógico da obrigação baseia-se em prêmios e castigos, algo que poderíamos chamar de uma "pedagogia da chantagem": a criança é estimulada a fazer determinadas coisas para receber uma recompensa agradável, e inibida da realização de outras tantas pela ameaça de uma punição. Este sistema alcançaria sua máxima expressão no sistema educacional engendrado pelos psicólogos behavioristas que, embasados pela teoria dos reflexos condicionados elaborada primeiramente por Ivan Petrovich PAVLOV, estenderam para o mundo humano as conclusões elaboradas a partir das relações inconscientes dos animais. E este é o resultado a que logra chegar esta "pedagogia": reduzir o homem a um estado de pré-consciência, possibilitando o seu treinamento, o aprendizado de reações estereotipizadas a situações previstas, levando ao embotamento da criatividade e a um controle social da individualidade cada vez mais totalitário. Mas voltemos a Faure, que antecipa visio-nariamente diversas destas conclusões, que só apareceriam com ênfase algumas décadas depois. Segundo ele, a educação pela obrigação só faz realizar uma deformação de caráter nas crianças:

"No primeiro caso, o sistema de obrigação: 'Faça isto e terá a recompensa; faça isto e terá um castigo', não impedirá as crianças de obedecerem, mas as levará a uma mentira combinada, com o fim de obterem uma recompensa e não serem castigadas. No segundo caso, o sistema de obrigação produzirá o seu efeito; mas, em que ponto será moral a conduta destas crianças? Em que a obediência pode honrar o coração e a razão?"

"Aqui se pode dizer ainda: 'O importante é o resultado! E, contanto que as crianças façam o que devem fazer e evitem o que devem evitar, é o essencial'. Vemos que no campo moral há a mesma objeção que eu constatei no campo intelectual! Pois bem! Não! Mil vezes, não! O resultado não é tudo." (Sébastien FAURE, op.cit., p. 136)

Mas a pedagogia chega, afinal a um resultado. Um resultado nefasto para a criatividade e a felicidade do homem; Faure prossegue:

"Este sistema de obrigação engendra insensivelmente seres cinzentos, brandos, incolores, sem vontade, sem ardor, sem personalidade; raça servil, covarde, de cordeiros, incapazes de atos viris ou sublimes, cujo cumprimento pressupõe e necessita altura de miras, fogo, independência, paixão, mas muito capaz de crueldade e de abjeção, sobretudo nas circunstâncias em que, atuando em massa, a responsabilidade individual desaparece." (idem, p. 137)

E uma educação para a liberdade? Para Faure, apesar do sistema de liberdade apresentar também seus inconvenientes e suas dificuldades - se considerarmos os dois processos, aquele que se baseia na liberdade é bem mais complexo e difícil de ser trabalhado - o resultado obtido com sua aplicação supera em muito, tanto quantitativa quanto qualitativamente, o resultado que oferece o sistema de obrigação.

"O sistema de liberdade leva a resultados distintos. Oferece perigos durante todo o processo de aprendizagem. É conveniente também que nos primeiros momentos, já que a criança ignora quase tudo sobre as consequências que há no final dos atos, o educador dobre as advertências, os conselhos, as explicações e as mil maneiras sob as quais pode intervir seu apoio e exercer sua vigilância protetora; porque, se tem o dever de respeitar a liberdade da criança, tem também o de protegê-la contra os perigos de to-

dos os tipos que a rodeiam. Pouco a pouco, e na proporção em que a criança, cada dia mais bem informada, percebe mais exatamente o alcance dos seus atos, esta solicitude deve diminuir, para que a criança se acostume a afastar ela própria do seu caminho os perigos que a ameaçam." (idem, p. 137)

Como já afirmava BAKUNIN, uma educação pela liberdade e para a liberdade não é um processo em que a criança fica "solta", sem maiores compromissos, e os educadores apenas observando sua livre expressão. Sendo a liberdade um fator social e não um fator natural, uma educação para a liberdade deve ser um processo em que ela seja aprendida e construída a cada momento, de modo a crescer sólida e sadia, resultado de um contato social solidário e consciente. A liberdade é aprendida a medida que a criança forma a sua personalidade que, com um processo coeso, consciente e coerente com a liberdade, se tornará forte e indissociável desta própria liberdade.

Faure afirma que "a criança aprende a se comportar bem, da mesma maneira que aprende a andar." (idem, p. 137) É um processo difícil, como o aprendizado do caminhar: cheio de tombos, de dor e de insegurança; mas a perseverança leva a um crescente desenvolvimento, a uma firmeza cada vez maior. E, uma vez iniciado, é impossível voltar atrás: o processo é irreversível. Por outro lado, se a criança ficar sempre sob uma tutela protetora, como uma prole sob os cuidados da mãe, provavelmente não se machucará, mas nunca aprenderá a caminhar por si mesma; será incapaz de pensar com autonomia, não terá consciência, paixão nem vontade livres. A educação pela liberdade, por sua vez, apesar dos riscos e das dificuldades, leva a um outro resultado:

"Prepara a criança, desde o uso da razão, para o exercício das faculdades mais nobres, acostuma-se à responsabilidade, ilumina o juízo, enobrece o coração, fortalece a vontade, exer

cita os esforços mais fecundos, estimula os impulsos mais generosos, atrai a sua atenção para as consequências dos seus atos, favorece o espírito de iniciativa, multiplica as atividades, centuplica as energias, desenvolve maravilhosamente a personalidade. Constrói lentamente, porém de forma segura, um ser digno, sem arrogância, orgulho e altivez, um ser apaixonado pela independência tanto dos outros como dele, respeitoso da vontade do próximo da mesma maneira que quer ser respeitado, zeloso de seus direitos e disposto a protegê-los." (Sébastien FAURE, op. cit., p. 138)

Para Faure, esta oposição entre uma educação pela obrigação e uma educação pela liberdade, reside, verdadeiramente, em uma oposição metodológica entre adestramento e educação. Afirma ele que os partidários de uma educação pela obrigação não estão fazendo mais do que adestramento, uma adequação dos instintos, ou em termos mais modernos, um condicionamento dos reflexos. Por outro lado, só uma educação pela liberdade, um processo que vise despertar a consciência e a autonomia da criança, através de um contínuo crescimento da criatividade, do aprendizado da liberdade e do respeito. É justo e perfeito que se use do adestramento para se treinar os animais, dando-lhes prêmios ao acertarem e castigando-os ao errarem, diz Faure, pois nesse caso estamos mexendo apenas com instintos, não com razão e criatividade. No entanto, ao trabalharmos com crianças, o panorama é diferente: trata-se de despertar uma consciência racional, a expressão da criatividade e da inteligência. É até possível que se trabalhe com o adestramento, mas aí estes objetivos nunca serão alcançados, e o processo não poderá ser chamado de educação, mas sim pelo verdadeiro nome, adestramento, e estaremos aplicando a seres humanos um tratamento que deve ser destinado apenas aos animais.

"Os partidários da 'forma dura' tentarão dizer que não há diferença entre a criança e o cachorro? Se o fizerem, é jus

to e lógico que apliquem a ambos o mesmo sistema; mas então que deixem de falar em educação e que substituam esta expressão inexata pela única que convém: adestramento. Se pelo contrário, admitirem que há diferença entre a criança e o cachorro, não é lógico e nem justo que apliquem a ambos o mesmo procedimento. Que reservem para o cachorro, à falta de outro meio de atuação sobre ele, a severidade e a coação com seu inevitável cortejo de castigos e recompensas; mas que com a criança apelem para a docilidade, a persuasão, a liberdade e a ternura. Deste modo farão com o cachorro, adestramento, e com a criança, educação." (idem, p. 140)

Como temos visto ao longo deste estudo, aquilo que os anarquistas chamam pelo nome de educação moral é, muito propriamente, uma educação para o convívio social. E, na maioria dos casos, esta educação se faz através do exemplo, do próprio convívio em um meio social preparado especialmente segundo os princípios libertários, com o objetivo de conseguir suscitar nas crianças os atos e os sentimentos expressos com os contatos e relações estabelecidos neste convívio social, prática esta derivada dos princípios educativos rousseauianos, se bem que ampliada para um contexto em que a individualidade se abre para o meio social. Faure também aplicou na comunidade-escola de "La Ruche" estes princípios, e chega a aconselhar:

"Se não quiser que os filhos mintam, não os enganem nunca; se não quiserem que eles briguem entre si, não batam nunca neles; se não quiserem que eles falem de forma grosseira, não os insultem nunca. Se quiserem que eles tenham confiança em vocês, demonstrem que têm confiança neles. Se quiserem que os escutem, falem a eles como a seres capazes de entender; se quiserem que eles sejam afetuosos e expansivos com vocês, não poupem seus beijos e suas carícias. O exemplo é todo poderoso." (idem, p. 141)

Um outro aspecto de socialização da educação moral

em moldes libertários é o da co-educação dos sexos. No início do século, ainda sob o efeito de uma moral burguesa de origem cristã bastante extremada, falar em educar no mesmo espaço os meninos e as meninas era uma heresia sem par. E lembremos que a educação conjunta de meninos e meninas, em igualdade de condições e de tratamento, é o rompimento de um dos pilares da desigualdade social, a desigualdade entre os sexos, que embasa a própria divisão do trabalho. Por isso nas experiências de pedagogia anarquista sempre aparece a proposta da coeducação.

O principal argumento expresso contrário à coeducação baseia-se na sexualidade, ou melhor, na repressão à sexualidade, pois objeta que se educarmos juntamente os meninos e as meninas estaremos dando origem a uma permissividade que pode levar a uma sexualidade desenfreada, a uma imoralidade sexual que colocaria em risco os pilares morais da sociedade. Mesmo que assumamos uma tal perspectiva de compreensão do desejo e da sexualidade, Faure afirma que a educação separada de meninos e meninas, por ser uma violência e uma repressão, acaba por levar a um resultado oposto ao pretendido; e a co-educação, por sua vez, ao reduzir a curiosidade, promovendo um relacionamento mais próximo, acaba, ela sim, por desenvolver uma sexualidade sadia.

"A simples observação demonstra que é na separação sistemática destas crianças, na idade em que começam a brotar nelas os primeiros estremecimentos da vida sexual, que surgem as curiosidades malsãs e as precocidades perigosas. Pode alguém se iludir ao ponto de crer que basta, para que meninos e meninas fiquem longe uns dos outros, proibir os meninos de falarem das meninas e estas de brincarem com eles? A experiência atesta que o resultado destas proibições é completamente oposto ao que se espera." (idem, p. 141)

Para Faure, as crianças devem brincar e aprender

juntas, aproveitar a infância e descobrir o mundo; quando, naturalmente, despertar neles o impulso sexual, ele será vivido de forma natural, sem preconceitos, sem falsas imposições, sem medos e sem ansiedades. A sexualidade será vivida exatamente do jeito que é, não como um misterioso monstro que espreita na esquina da adolescência.

Uma outra objeção à co-educação, esta um pouco mais elaborada, diz que ao serem criados e educados juntos, os meninos e as meninas tenderão a ter reações, sensações e pensamentos muito próximos, diminuindo os contrastes entre os dois sexos. Mas o fato é saber se essa diminuição de contrastes é boa ou ruim. Sébastien Faure tem uma posição bastante clara:

"Psicólogos que acham que têm uma observação sutil e penetrante recriminam a co-educação dizendo que ela feminiza os meninos e masculiniza as meninas. Há algo de certo nesta observação. Mas, longe de ser em detrimento da co-educação, esta observação é completamente a seu favor. Em contato com as meninas, os meninos perdem um pouco de sua brutalidade e violência, tornam-se mais delicados, suavizam os gestos, moderam os movimentos, atenuam a aspereza da linguagem e até o som, um pouco metálico, da voz. Em contato com os meninos, as meninas perdem a rusticidade, a timidez, tornam-se mais valentes, os gestos são menos indiferentes, os movimentos mais vivos, retraem-se menos diante da palavra atrevida, afirma-se mais a vontade, cresce a energia, seu espírito de malícia e de astúcia é menos agudo. E não é bom que seja assim? (Idem, p. 142)

Para Faure, essa suavização dos hábitos de uns e de outros, essa diminuição dos contrastes entre homem e mulher é o caminho para uma relação mais estreita e mais autêntica da pessoa como os outros e com ela mesma, e não significa uma mistura entre os sexos, ou entre suas características particulares, mas apenas

um estreitamento:

"(...) penso que a vida em comum, os estudos e os brinquedos compartilhados esboçam, pelo contrário, uma atenuação de alguns contrastes que a educação, os costumes, as ocupações especiais de cada sexo, certos defeitos que exageraram séculos de vida, não só distinta como também oposta e até hostil, e que comunica a cada um deles uma parte de suas qualidades que se tornam lentamente patrimônio do outro. Mas aqui há somente uma aproximação, não há mistura, nem confusão; uma diminuição e não uma supressão das distâncias e cada sexo conserva seus traços característicos; o menino, a força e a menina, a graça; o menino, a audácia e a menina, a coqueteria." (idem, p. 142)

- O FIM DE UMA EXPERIÊNCIA

A comunidade-escola de "La Ruche", entretanto, apesar de todas as suas inovações e da revolução na educação a que se propunha, não logrou perpetuar-se. Em fevereiro de 1917, com treze anos de existência, a experiência foi dissolvida. Segundo Faure, a causa do fechamento de "La Ruche" foi a guerra, e todas as provocações, desencontros e dificuldades econômicas que ela traz consigo, embora ela ainda tenha conseguido sobreviver por três anos em verdadeira economia de guerra:

"Na Colméia se tornava impossível o abastecimento necessário, mais concretamente o carvão, e tínhamos que reservar para as necessidades da cozinha o pouco que podíamos conseguir deste produto. Nossa querida e familiar morada já não podia lutar contra o rigor da temperatura invernal e à noite as nossas crianças, para escaparem do frio que sentiam, se encolhiam debaixo das cálidas mantas que, por sorte, possuímos muitas.

"Tivemos que nos render à evidência e separarmo-nos delas. As que ainda tinham família se foram. Tomei todas as precau

ções necessárias para que as outras encontrassem refúgio entre os amigos. Nenhuma delas ficou abandonada. Um a um, nossos colaboradores se dispersaram. Foi para todos, maiores e menores, uma separação dolorosa. Mas tem-se que enfrentar o inevitável e o fim da Colméia era já uma fatalidade, tanto como consequência das dificuldades de abastecimento como pela insuficiência dos nossos recursos. Em fevereiro de 1917; A Colméia morreu, vítima, como tantas outras obras edificadas com amor, da guerra odiada para sempre." (idem, p. 144)

Mas esta análise - ou depoimento - de Sébastien Faure não parece muito correta. Sem dúvida alguma as vicissitudes da guerra selaram os destinos de sua comunidade-escola; entretanto, a história poderia ter sido outra se, ao longo de seus treze anos de existência, "La Ruche" tivesse conseguido alcançar a tão desejada independência e auto-suficiência econômicas. Se tivesse logrado êxito nesta empreitada, a comunidade-escola poderia, apesar das dificuldades, ter atravessado os anos de guerra e de retomada do desenvolvimento econômico - com certeza, não impunemente, mas ainda assim atravessado e garantindo a sua existência. Qual teria sido então a verdadeira causa do "fracasso" - se considerarmos como fracasso uma experiência que durou treze anos?

"La Ruche" só não teve êxito, pelo menos o êxito da continuidade, porque sucumbiu ao amadorismo que, não raras vezes pôs fim a experiências muito interessantes e cheias de possibilidades, e por ter permanecido, em certo sentido, como "obra de um homem só", como a experiência de Sébastien Faure, por ele idealizada e por ele mantida, e não como uma obra coletiva de um grupo que estivesse, desde seu início, preocupado com sua auto-suficiência, poderia ter tido outro destino. Treze anos poderiam ter sido mais do que suficientes para que um empreendimento desta natureza tivesse alcançado a condição de poder se auto-sustentar, e, convenhamos,

não faltaram idéias que poderiam ter sido o motor desta auto-sustentação.

Em suma, embora "La Ruche" só possa ter existido como obra de Sébastien Faure, a condição da perpetuação de sua existência era justamente a de deixar de ser obra de Sébastien Faure, emancipando-se, passando ela própria pelo processo de libertação do qual deveria ser o veículo para seus alunos. Só assim, enquanto obra autônoma, grupo auto-suficiente, a comunidade-escola de "La Ruche" poderia ter sido a grande e definitiva experiência de pedagogia anarquista.

Algumas últimas palavras sobre as experiências de Sébastien Faure. à guisa de conclusão. Como as demais experiências de educação libertária, "La Ruche" muito deve a Jean-Jacques ROUSSEAU e suas considerações sobre a educação. A escola como uma comunidade, como uma micro-sociedade, um ambiente, um oikos cuidadosamente planejado para produzir um novo homem, não corrompido pelos defeitos de uma sociedade corrupta, são a pura expressão dos ideais expostos por ROUSSEAU no "Emílio". No entanto, Faure inova ao tratar a questão em perspectiva social, organizando uma comunidade com dezenas de alunos e diversos professores, e não apenas um ambiente formado por um aluno e seu preceptor. Isto porque o ideário de Faure, embora tributário de ROUSSEAU, é também fruto de um encontro com BAKUNIN e com o comunismo anarquista; assim, a liberdade não é compreendida como um fator natural e da individualidade humana, e que só o isolamento da sociedade pode permitir a sua eclosão, mas sim como um fato de construção social, através de relações autênticas e criativas.

O próprio nome escolhido para a comunidade-escola é bastante sugestivo. A Colméia, a sociedade das abelhas - se é que podemos dizer que as abelhas constituem uma sociedade - é uma ex-

pressão de seu comunismo anarquista, baseado nas idéias do "auxílio mútuo" de KROPOTKIN, segundo as quais os seres evoluem através da solidariedade que lhes permite vencer a luta pela sobrevivência, e não através da "lei do mais forte" proposta pelo darwinismo. Neste sentido "La Ruche" é, ao mesmo tempo, uma reprodução e um isolamento da sociedade. Reprodução, por estruturar uma comunidade, uma "micro-sociedade" que seja a célula de uma nova organização social; isolamento, por fugir de uma organização corrupta, tentando uma nova forma de estruturação que, aprovada, se espalhe como um vírus pela antiga sociedade.

Por outro lado, o nome escolhido por Faure também traz em si uma ambiguidade e, talvez, uma contradição. Embora pretenda transformar a sociedade, através de uma nova organização baseada na liberdade e na autonomia, da qual "La Ruche" seria a base, Faure compara sua comunidade a uma colméia que não pode, a rigor, ser comparada a uma sociedade humana. Como poderia uma associação mecânica e instintiva das abelhas, absolutamente inconsciente, servir de exemplo para uma comunidade humana fundada na liberdade, na autonomia, na criatividade, na solidariedade, sendo que tudo isto só pode ser construído de modo consciente?

Entretanto, discussões à parte, a comunidade-escola de "La Ruche" foi uma das principais experiências em torno de uma proposta anarquista de educação, como a formadora de um novo homem e um novo mundo. E, dadas as características da época, pode-se dizer que "La Ruche", se não realizou estes objetivos, foi mais um passo no processo de sua construção.

A P Ê N D I C E

Cartas trocadas entre Sébastien Faure e a Inspetoria de Versailles, outubro de 1913.

A. Inspetoria da Academia, Versailles, 3 de outubro de 1913
Ao Sr. Diretor do Instituto escolar
"La Ruche" de Rambouillet

Senhor Diretor,

Tem sido reclamada a minha atenção sobre o instituto escolar anexo a "La Ruche" em Rambouillet, dirigido por Sébastien Faure. Pelas informações que me têm sido fornecidas, tal instituto suporia um internato de crianças dos dois sexos, e abertura sem comunicação.

A situação da escola, do ponto de vista legal, seria atualmente a seguinte:

- falta de comunicação de abertura da escola, em violação à lei 30/10/1886 (art. 37 e 38);
- falta de autorização dada pelo Conselho departamental ao diretor para dirigir uma escola mista, logo no posto de uma instituição e, por conseguinte, violação do art. 6 da mesma lei (§ 1 e 2);
- falta de autorização dada pelo Conselho departamental para receber alunos internos;
- violação do art. 117 do decreto 18/01/1887 em cujos termos nenhum colégio pode ser anexo a uma escola elementar privada que recebe crianças de ambos os sexos.

Se estas informações são exatas, a situação do instituto perante a Lei é ilegal. A convido a regularizá-la o mais rápido, em conformidade com a lei 30/10/1886.

B. Rambouillet, 13 de outubro de 1913

Ao Sr. Inspetor da Academia de Versailles

As informações que lhe têm sido fornecidas são de tudo errôneas. Não existe nenhum instituto escolar anexo a "La Ruche".

Algumas famílias operárias, numerosas e de pouca sorte, frequentemente assoladas pelo desaparecimento do pai ou da mãe, ficam contentes em assegurar-me as suas crianças, e com a oferta que faço a eles, sem exigir nenhuma retribuição, de prover o seu cuidado, a sua nutrição, vestuário, instrução e educação, em uma palavra, de cuidar deles como se fossem as minhas crianças.

Criei, assim, uma grande família: a minha família.

Outro fato é que este estado de coisas resulta de um acordo voluntário entre estas famílias e eu, acordo conforme o seu direito e o meu, que é a prova manifesta dos sentimentos de solidariedade que venho afirmando já há trinta anos, e dos quais eles não fazem mais do que aprovar a sua prática.

A lei exige que estas crianças recebam - de mim ou de outro - a instrução que a sua idade exige.

Permitindo-me os meus recursos, é de mim, e não de outro, que vem a sua instrução. Três pessoas têm se ocupado dela especificamente.

Se podem obrigar-me a enviar minhas crianças à escola? Não. Se podem vetar-me de instruí-los ou de fazer-lhes instruir com os ensinamentos de minha escolha? Ainda menos. Em outro caso seria singular posto que, ao contrário, a lei me obriga a não deixá-lo na ignorância.

E agora?...

O Vosso direito, o único que lhe é assegurado, que lhe impõem os legisladores, é o de assegurar-se de que as minhas crian

ças recebam a instrução que lhes é devida. Com tal fim, a nossa porta está sempre aberta aos seus inspetores, e serei feliz de receber a sua visita.

A nossa situação, verã, não é de fato ilegal, e não exige nenhuma regularização.

Estes são os esclarecimentos que, já há oito anos, vim a fornecer ao Sub-Prefeito e ao Inspetor de Rambouillet, e que foram reconhecidas como exatas e suficientes. Não posso fazer mais do que reforçá-las, com respeito e em resposta à sua carta de três de outubro do corrente.

Queira aceitar as minhas cordiais saudações.

Sébastien Faure.

C. Inspetorado da Academia, Versailles, 27 de outubro de 1913
Ao Sr. Sébastien Faure, Diretor da colônia "La Ruche" de
Rambouillet

Transmiti ao conhecimento do Ministro da Instrução Pública a sua carta de 13 do corrente, que assim responde em 25 de outubro:

"Das informações fornecidas pelo Sr. Sébastien Faure que aquele instituto de "La Ruche" acolhe crianças como internos, homens e mulheres, pertencentes a diversas famílias.

O Sr. Faure se recusa a declarar o seu instituto, sob o pretexto de que ele se limita a dar um ensinamento familiar, mas ao mesmo tempo aceita e solicita a inspeção da autoridade escolar.

O Sr. Faure parece ignorar que o ensinamento dado em família foge a qualquer inspeção, e que só as escolas declaradas como tal estão a ela submissas. No instante em que o Sr. Faure reconhece que dá instrução a cerca de 40 crianças e de acolhê-las como internas, ele é obrigado a fazer as comunicações segundo a lei."

Em tais condições, não posso fazer mais do que renovar-lhe o meu convite de 3 de outubro do corrente, em vista da regularização de seu instituto através da definição nas formalidades da lei.

Queira aceitar as minhas distintas saudações.

O Inspetor da Academia

D. Rambouillet, 29 de outubro de 1913

Ao Sr. Inspetor da Academia de Versailles

Me são desdobrados dados errados que não posso compreender. Eu não aceito internos em "La Ruche"; os pais com os quais me são acordados para dar às suas crianças a instrução que eles próprios não estão em condições de assegurar-lhes, sem pagar qualquer retribuição, nem eu peço alguma compensação. Estas crianças estão sob o meu encargo, e eu as alojo, as nutro, as visto, as entretenho, as educo, as instruo como se fossem as minhas próprias crianças.

Eu não solicito de modo algum a inspeção da autoridade escolar; limitei-me a dizer-lhe e limitei-me a repetir-lhe novamente que a autoridade escolar tem o direito, e até o dever, de assegurar-se de que aquelas crianças recebam a instrução que a sua idade e a lei prescrevem.

Deste modo que esta autoridade pode, por exercitar tal direito, vir a "La Ruche", e que minha porta está aberta a ela.

A minha situação é portanto muito simples e precisa: "La Ruche" não é uma escola, nem um colégio, nem um orfanato; não faz parte daquele número de unidades escolares que concerne à legislação: o legislador a ignora. Ela constitui uma família e sou eu com meus professores - não remunerados - que, por pura dedicação, que

instruímos as minhas crianças.

De tal modo, não tenho nenhuma autorização a rejeitar, e tampouco peço qualquer uma.

Queira aceitar as minhas mais distintas saudações.

Sébastien Faure

fonte: Jornal "Umanita Nova", Milano, 16/10/88, anno 68/nº 29 p. 5

Conclusão

- EDUCAÇÃO ANARQUISTA: POR UMA PEDAGOGIA DO RISCO

Após esta viagem através de conceituações e de experiências de escolas libertárias, podemos seguramente afirmar que a educação anarquista - enquanto uma teoria socialista da educação - é, antes de tudo, uma pedagogia social. Isto significa que esta teoria concebe a educação como fenômeno político-social que se pode abrir em duas frentes: ser o veículo da reprodução da sociedade, e portanto de sua manutenção; ou ser um espaço privilegiado para a realização de algumas tarefas que culminam com um processo radical de transformação da realidade social.

Apesar desta dimensão social da educação no contexto libertário, a pedagogia anarquista procura trabalhar o indivíduo e sua autonomia própria; é da individualidade que surge a amplitude do social. Uma sociedade só poderá ser justa e libertária se for o resultado da expressão e da ação de indivíduos justos e livres. Félix Garcia MORIYÓN afirma ser a solidariedade o ponto central da perspectiva social da educação anarquista:

"E este projeto mais amplo tem como objetivo a consecução de uma sociedade solidária. A solidariedade é a chave de todo o projeto anarquista que, como é lógico, também se transforma no eixo do seu projeto pedagógico. Trata-se de ir além dos ideais de fraternidade universal que haviam sido colocados em destaque pelos seus antecessores ilustrados, mas que rapidamente caíram em desuso pela dinâmica própria das sociedades burguesas e do modelo capitalista imposto por outro lado. A escola não deve ser em nenhum momento um lugar em que se acentuem as diferenças entre as pessoas, reproduzindo as diferenças de classes já manifestadas na sociedade. A educação para todos, assim como a insistência desde o

princípio na educação de ambos os sexos - aspecto então muito descuidado - devem ser entendidas a partir da aspiração à solidariedade entre todos os seres humanos, já que qualquer tipo de diferenciação na escola acentuando a falta de solidariedade entre os membros da sociedade. O mais importante é eliminar completamente da escola qualquer tipo de competitividade, reforçado por um acentuado sentido da disciplina e da hierarquização que, como já vimos, tende a perpetuar relações de dominação e dependência e a tornar impossível as relações de igualdade e solidariedade. A escola baseada no princípio da igualdade de oportunidades leva a que os alunos mais bem dotados, ou pela origem social ou pela própria capacidade, se imponham aos outros e se transformem em vencedores de uma sociedade em que inevitavelmente haverá também perdedores, relegados às incumbências e tarefas menos agradáveis e menos consideradas socialmente." (F. G. MORIYÓN (org.), "Educação Libertária", p. 26)

Para conseguir realizar essa educação que solapa a base do sistema de diferenciação social e instaura a real igualdade entre os alunos e os demais membros da comunidade escolar, os pedagogos libertários utilizam, como já vimos, métodos pedagógicos que despertem a curiosidade e favoreçam a autonomia e a liberdade. Tina TOMASI resume bem estes aspectos metodológicos:

"Os educadores, pais e mestres, devem deixar de lado as ordens e afirmações e qualquer forma de sugestão, para valem-se sobretudo da persuasão arrazoada e da força aprovadora do exemplo; respeitar as atitudes e o ritmo individual do desenvolvimento; usar métodos didáticos que excluam qualquer forma de coerção física e moral, inclusive os castigos, os prêmios, as classificações, os exames, mas capazes de favorecer a autodisciplina, a cooperação, o trabalho em grupo no qual a experiência comunitária não sufoca a iniciativa individual; apresentar, mas não mais com o

peso da obrigatoriedade, conteúdos culturais iguais para todos, racionais, científicos, impregnados pela realidade presente, livres de qualquer espírito sectário e nacionalista." (Tina TOMASI, "Ideologie Libertarie e Formazione Umana", pp. 5-6)

Todas estas características apontadas por TOMASI indicam o tema básico da educação anarquista, o anti-autoritarismo. Por defender, como vimos, a solidariedade, esta educação deve ter por base a liberdade, pois esta é a condição necessária para a co-operação autônoma. A solidariedade nunca poderia ser construída através do autoritarismo, pois a cooperação realizada sob o impacto das ordens e da coerção não seria mais do que um trabalho forçado. Assim, a construção de uma sociedade solidária passa também pela construção social da liberdade. Essa construção aparece pois como a tarefa primeira da educação libertária, e as relações entre os membros da comunidade escolar, principalmente a relação professor-aluno, são o seu principal caminho. Por instaurar a liberdade nas relações de ensino, a pedagogia libertária opõe-se ao ensino tradicional:

"Ao ser anti-autoritária por definição, a educação anarquista se situa nas antípodas de uma educação tradicional, que, segundo os anarquistas individualistas, mediante a aceitação cega das normas estabelecidas assegura a padronização dos indivíduos, e segundo os anarquistas comunistas, a manutenção e o reforço da ideologia dominante. Mas, mais do que o ensino, propriamente dito, as relações entre professor e aluno são as que sofrem profundas modificações; a aproximação das crianças é não só antipunitiva e anti-repressiva, mas também não diretiva." (Henri ARVON, "El Anarquismo en el Siglo XX", p. 158)

Como aponta Henri ARVON, a educação libertária trabalha para destruir a padronização dos indivíduos, proliferando a singularidade, a criatividade e as diferenças, que acabam por se

harmonizar através da cooperação e da solidariedade compondo uma totalidade social. A sociedade anarquista, formada por uma multiplicidade de indivíduos singulares, afasta-se radicalmente da sociedade capitalista, fundada na padronização dos indivíduos, produzidos em massa pela escola baseada na submissão e na transmissão da ideologia dominante.

Podemos agora afirmar que, mais do que a solidariedade, o que realmente define as bases da educação anarquista é fazer da educação um processo de construção coletiva da liberdade. A solidariedade, afirmada por MORIYÓN, é uma coadjuvante da liberdade, que desempenha o papel central na sociedade e na educação libertárias. Não podemos perder de vista, entretanto, que a liberdade não é compreendida pelos anarquistas de modo similar à concepção burguesa, que vê na liberdade um fator individual e natural, e não como um fator coletivo e cultural, isto é, produzido social e historicamente. Assumindo os anarquistas esta segunda concepção, em oposição à filosofia liberal burguesa, educação e liberdade passam a ser fenômenos estreitamente ligados e, de certo modo, indissociáveis: no contexto de uma sociedade libertária - ou de sua construção - é impensável uma educação que não seja a expressão da liberdade; por outro lado, sendo a liberdade fruto de uma construção coletiva, ela é antes de tudo, um aprendizado, e podemos afirmar que ao mesmo tempo em que a liberdade desempenha um papel fundamental na educação, também a educação desempenha uma importante função no processo de conquista e construção da liberdade.

Concluindo esta introdução ao pensamento e à práxis anarquista no terreno da educação, faremos mais algumas breves considerações que derivam do fato de ser a educação libertária uma educação para a liberdade.

A luta pela construção de uma sociedade libertária passa, necessariamente, por um processo de desmantelamento dos me-

canismos de poder. Trata-se de dissover o poder, de pulverizá-lo por toda a sociedade; quando o poder estiver totalmente diluído, quando cada indivíduo detiver a mesma parcela de poder que qualquer um dos outros indivíduos, o poder deixará de existir, pois é um conceito que só adquire sentido na desigualdade, quando está concentrado em alguns poucos que, através dele, dominam outros tantos. A construção da liberdade significa, pois, a completa dissolução do poder, e seu conseqüente desaparecimento. Mas no seio de uma sociedade de exploração como o é o capitalismo, qual o significado de uma educação libertária?

Para responder a esta importante questão, faremos um pequeno rodeio teórico. Na sociedade capitalista, que se pretende uma sociedade liberal, existe a concentração do poder. Como é possível, em uma sociedade que se formou sobre um discurso liberal e que, realmente, significou um avanço histórico no grau de liberdade da sociedade, estar fundada - por ser, antes de mais nada, uma sociedade de exploração - em sistema de poder e de opressão, tão avessos à mesma liberdade que ela defende e faz avançar?

Sobre esta última questão, o psicanalista Erich FROMM faz algumas considerações interessantes, que o aproximam bastante dos anarquistas. Segundo ele, a liberdade moderna - a realidade da sociedade capitalista - deve ser compreendida em dois aspectos, o social e o individual, e que se o capitalismo realmente significou um avanço real no grau de liberdade, através da libertação do indivíduo - ou de alguns dos indivíduos, em detrimento de outros - acabou por deixar este indivíduo isolado do contexto social. Assim, se existiu um acréscimo da liberdade individual que é inegável, não houve, por outro lado, um avanço da liberdade se tomarmos por centro da questão o ser da sociedade. Mas vejamos o que ele escreve a respeito:

"Em uma palavra, o capitalismo não só libertou o ho

mem dos grilhões tradicionais como igualmente contribuiu, de forma tremenda, para o incremento da liberdade positiva, para a ampliação de um ego ativo, crítico e responsável.

"Não obstante, se bem que fosse um efeito do capitalismo sobre a marcha da liberdade em expansão, ao mesmo tempo tornou o indivíduo cada vez mais isolado, solitário e imbuído de uma sensação de insignificância e impotência." (Erich FROMM, "O Medo à Liberdade", p. 93)

Em um outro trecho, mais ao final da obra, FROMM deixa estas idéias ainda mais claras:

"Ao longo deste livro, nossa tese tem sido a de que a liberdade tem um duplo significado para o homem moderno: a de que ele se emancipou das autoridades tradicionais e tornou-se um 'indivíduo', mas que ao mesmo tempo ficou isolado, impotente e convertido em um instrumento para fins estranhos a si mesmo, alienado de si e dos outros; além disso, que este estado mina seu ego, enfraquece-o e amedronta-o, tornando-o disposto para submeter-se a novos tipos de escravidão. A liberdade positiva, pelo contrário, é idêntica à plena realização das potencialidades do indivíduo, a par de sua capacidade para viver ativa e espontaneamente. A liberdade chegou a um ponto crítico em que, impulsionada pela lógica de seu próprio dinamismo, ameaça transformar-se em seu antônimo. (...) A vitória da liberdade só será exequível se a democracia evoluir para uma sociedade em que o indivíduo, seu crescimento e sua felicidade sejam a meta e a finalidade da cultura, em que a vida não careça de nenhuma justificativa dada pelo sucesso ou qualquer outra coisa, em que o indivíduo não seja subordinado nem manipulado por qualquer força alheia a ele, quer seja o Estado ou a máquina e conômica; por fim, uma sociedade em que a consciência e os ideais do homem não sejam a interiorização de exigências externas, mas sejam realmente dele e expressem os objetivos oriundos da peculiarida

de de seu próprio ego." (Erich FROMM, "O Medo à Liberdade", pp.213-214)

Assim, mostra-nos FROMM que se o capitalismo é historicamente mais um passo no progresso da liberdade, ele ainda está longe de significar a sua plena realização. Se avançou na conquista da individualidade, ainda mantém o indivíduo subordinado aos interesses sociais - leia-se interesses da classe socialmente dominante - e isolado, alheio a uma perspectiva de comunidade. Sabemos que esta condição é fundamental para a própria estrutura econômica do sistema capitalista, que precisa de uma certa iniciativa individual na condução da economia de mercado mas que, por ser um sistema de exploração, não pode consentir que a autonomia dos indivíduos coloque em risco os fundamentos da exploração, que implicam em dominação/submissão. Deste modo, o capitalismo instaura uma realidade paradoxal, que é a própria condição de sua existência: ao mesmo tempo em que instaura a individualidade, deve isolá-la; ao mesmo tempo em que defende a liberdade, deve, de alguma maneira, dissimuladamente dificultar a sua conquista.

Para impedir aquela "pulverização do poder" a que nos referíamos anteriormente, a filosofia política que sustenta o capitalismo criou o sistema da democracia representativa: embora todos sejam detentores de parcelas de autoridade, essa autoridade é delegada a alguns representantes de seus interesses, e o que ocorre, na verdade, é uma nova concentração do poder. E esta concentração de poder é a fonte de um novo autoritarismo e de uma negação da liberdade. este fato tem repercussões interessantes, tanto a nível político - social - quanto a nível psicológico - individual - que são analisadas por Roberto FREIRE e Fausto BRITO:

"O autoritarismo se exerce quando você delega, no momento em que abdica da autogestão e auto-administração vital. Acabamos por transferir a nossa autonomia e entramos submissos no

jogo do poder." (Roberto FREIRE e Fausto BRITO, "Utopia e Paixão", pp. 63-64)

Esta delegação da autoridade apresenta, entretanto, uma consequência: ao delegarmos a autoridade, abdicamos também da responsabilidade. Se alguém tem autoridade sobre nós, passa a assumir a responsabilidade por atos que seriam nossos, ou por atos que cometemos como consequência daquela autoridade. Como já mostravam os existencialistas, notadamente um SARTRE ou um CAMUS, um dos grandes pesos para o homem é justamente a responsabilidade. Assim, ao mesmo tempo em que a submissão traz um aspecto negativo, é também fonte de uma certa positividade, pois permite à pessoa a "leveza" de não precisar assumir a responsabilidade sobre os atos.

FREIRE e BRITO chegam a citar nesta obra uma experiência realizada em uma universidade norte-americana, na qual um professor convidava alunos a aplicarem um choque elétrico em um indivíduo, e iam aumentando a intensidade do choque enquanto observavam a reação da "vítima": alertados de que com uma grande intensidade do choque poderiam chegar a matar o indivíduo, vários alunos o fizeram, quando o professor assumiu total responsabilidade pela experiência. Felizmente, a experiência toda transcorria sem que os alunos soubessem que a "vítima" era, na verdade, um ator contratado para tornar a coisa bastante verídica, e que eram eles próprios os objetos da experiência. E os autores comentam:

"Isso significa que se alguém assume por nós a responsabilidade de nossos atos, somos capazes até de matar. A partir do momento em que você delegou a responsabilidade de seus atos para o outro, são do outro as consequências, sejam quais forem. Não foi exatamente isso que se concluiu no Processo de Nuremberg? Hitler estava morto, processo encerrado, impunidade geral para o passado, para o presente e para o futuro de todos os nazismos existentes e possíveis." (idem, p. 64)

É exatamente neste ponto em que se baseia a psicologia do poder, nestes mecanismos de delegação da autoridade e da responsabilidade, na prática de atos irresponsáveis porque amparados na autoridade delegada a outra pessoa. Este processo complexo sistema de autoridades e responsabilidades começa a ser construído já na família, e sobre ele fundamenta-se todo o sistema hierárquico social.

"Quando começamos a delegar autoridade, ocorre o outro lado da moeda: passamos também a ser delegatários invisíveis da autoridade. E é na estrutura da família que iniciamos o aprendizado destes papéis. Nela surge o poder do pai, delegado implícito de filhos e esposa. Na sociedade patriarcal a propriedade privada dos bens materiais confunde-se com a propriedade das pessoas. O que existia de fato nas famílias e em outras instituições acabou se tornando em lei e sendo socialmente justificado." (idem, p. 65)

Roberto FREIRE e Fausto BRITO apresentam nesta obra uma série de idéias bastante interessantes, mas não muito sistematizadas e aprofundadas, o que dá a ela um caráter bastante ameno. Estas idéias, entretanto, já foram trabalhadas de modo mais estruturado por outros autores, seja do ponto de vista político, seja do ponto de vista psicológico. Dois destes autores são Erich FROMM que já vinhamos citando, e Wilhelm REICH, em obras dedicadas ao estudo de um dos fenômenos políticos mais importantes da contemporaneidade, o fascismo, notadamente o alemão. Em sua "Psicologia de Massas do Fascismo", REICH aponta para o fato de que a submissão das massas a Hitler e ao fascismo acontecia através de um processo de diluição da individualidade na coletividade, como forma de fugir às responsabilidades dos atos cotidianos:

"Mas o êxito desta organização de massas deve-se às próprias massas e não a Hitler. Foi a estrutura humana autoritária, que teme a liberdade, que possibilitou o êxito de sua propa-

ganda. Por isso, a importância de Hitler, do ponto de vista sociológico, resulta, não da sua personalidade, mas da importância que lhe conferem as massas." (Wilhelm REICH, "Psicologia de Massas do Fascismo", p. 38)

REICH afirma que as massas são autoritárias. Mais adiante, ele explica que este autoritarismo é resultado de um processo histórico de negação e fuga da liberdade, que acaba por se encarnar no próprio caráter do homem moderno:

"Esta força reacionária que atua no seio das massas manifesta-se sob a forma geral de medo da responsabilidade e medo da liberdade. (...) Este medo encontra-se profundamente enraizado na constituição biológica do homem contemporâneo. Mas esta constituição não é inata no homem, como acredita o fascista típico: ela resulta da evolução histórica e, por isto, é suscetível de ser modificada fundamentalmente." (idem, p. 311)

Isto é, passa-se por todo um processo histórico e social que leva o homem a abdicar da liberdade e da responsabilidade, subordinando-se às determinações externas, o que faz com que a vida seja muito mais fácil - no sentido de que deixa de ser um projeto e uma construção do próprio indivíduo, e ele passa apenas a realizar projetos externos, com toda a "segurança". Assim, quando existe na prática uma situação social que possibilita um aumento real da liberdade, os indivíduos tendem a fugir desta liberdade, que implicaria também em um aumento das responsabilidades individuais e sociais, optando por uma dependência externa que garante uma maior segurança.

E é desta fuga que FROMM nos fala em "O Medo da Liberdade":

"Elas não podem continuar suportando o fardo da 'liberdade de'; têm de procurar fugir à liberdade de todo, a menos que consigam passar da liberdade negativa para a positiva. As

principais formas sociais de fuga de nosso tempo são a submissão a um chefe, como aconteceu nos países fascistas, e o conformismo compulsivo que prevalece em nossa própria democracia." (Erich FROMM, "O Medo à Liberdade", p. 113)

FROMM passa depois a detalhar os mecanismos de fuga da liberdade na sociedade moderna, apontando os três principais: o autoritarismo, onde ocorre aquela dissolução do ego no ego coletivo - na perspectiva psicológica - e a abdicação da autoridade para o outro - do ponto de vista político; a destrutividade, uma compulsão psicológica que FROMM explica como a tentativa de eliminar o mundo, para não ser eliminado por ele; e o conformismo, que através do alheamento leva a uma vida mecânica, conformada, sem criatividade, que reproduz indefinidamente a "mesmice", sem nenhum comprometimento com a singularidade e com a mudança.

Uma vida libertária e autônoma implica na negação do poder e no assumir de responsabilidades individuais e sociais. Para Roberto FREIRE e Fausto BRITO, o poder e a autoridade estão intimamente ligados à segurança:

"É na busca da segurança que se estabelece o poder. Quem gosta do risco e se aventura, aceita a insegurança, por que tem sua própria utopia, vive de satisfazer, a qualquer preço, sua necessidade de prazer.

"O máximo de segurança é a escravidão. Sendo escravos, somos propriedade de alguém, não corremos nenhum risco desde que obedeçamos às leis da escravidão, que não abrem mão do fundamental: não ser livre, não ter opção.

"Então, se alguém opta por nós, se nós delegamos este poder a alguém, temos menos medo porque não estamos nos arriscando. Se somos nós que temos que optar toda vez, se não delegamos nada a ninguém, vivemos permanentemente em risco." (Roberto FREIRE e Fausto BRITO, "Utopia e Paixão", pp. 65-66)

Essa necessidade de segurança é socialmente construída, como já apontava REICH, através de um sistema de punição e submissão:

"O ato repressor vai estimular a necessidade de segurança, bloqueando a necessidade de liberdade, criando o medo. Punidos com violência na hora que assumimos o risco, acabamos por temê-lo e preferir a segurança. Assim se faz um conservador. Sem esquecer, claro, das gratificações sobre as quais já falamos: o chicote e o açúcar dos domadores." (idem, p. 66)

Mas, ao mesmo tempo em que existe nos indivíduos esta necessidade de segurança, existe também um desejo de risco:

"É uma coisa natural do homem esta necessidade de segurança, em conflito permanente com a necessidade de risco. Porque se os homens vão à procura de senhores para protegê-los - não só os senhores que vão à procura de escravos - ou de algum Deus ou organização social, ao mesmo tempo, e talvez em maior intensidade, eles também precisam do risco. É só nele que existe a emoção do amor, da paixão, da espontaneidade, da criatividade - bases do seu equilíbrio energético (...) Risco é sinônimo de liberdade (...) A grande glória da sociedade burguesa, da família burguesa, das instituições sociais em geral, é a sua oferta de segurança, por um lado e, por outro, nos levar ao medo à liberdade. Elas fazem isso sem necessariamente impor um cerco ou repressão ostensiva. Acabamos sentindo medo diante do que é novo, daquilo que é criar, e de satisfazer as necessidades originais. Assim, ficamos sempre com receio da desobediência social. É um receio interiorizado, porque estabelecemos a necessidade de viver segundo aquelas normas, segundo as instituições, como a família." (idem, pp. 66-67)

O capitalismo funda-se, então, neste processo de afirmação teórica liberdade e de sua negação prática. As instituições da sociedade capitalista funcionam através do poder e da auto-

ridade que lhe são delegados pelos indivíduos, em troca dos quais oferece proteção e segurança, e nas mínimas relações do cotidiano o indivíduo é levado a fazer uma "falsa opção" - porque realizado em um estado de pré-consciência - pela segurança, abdicando do risco que, na verdade, é a pura expressão da liberdade.

É neste contexto que devemos situar a ação da educação anarquista e sua relação com a sociedade capitalista. Utilizando os conceitos de "risco" e "segurança" trabalhados por FREIRE e BRITO e sua relação com a liberdade, faremos agora um comentário da pedagogia tradicional e da pedagogia libertária, percebendo as determinações de cada uma delas.

Neste sentido, a pedagogia tradicional trabalhada pelo sistema capitalista que, segundo as análises de Herbert READ, prepara o indivíduo para reproduzir os padrões sociais e não dar vazão à criatividade e à singularidade, poderia ser identificada como uma pedagogia da segurança. Esta educação tradicional garante a segurança em dois níveis: a nível individual, garante a segurança de cada um, através da adaptação da pessoa às instituições, da padronização das reações, criando personalidades sob medida, que não precisam e nem podem ousar, fazendo com que estas pessoas sintam-se seguras, por viver em um mundo sem mistérios e onde as ações e reações podem ser absolutamente seguras; a nível social, garante a segurança da estrutura do sistema a que serve, pois cada um dos indivíduos reproduz, em seus atos mínimos, as relações que fundamentam este sistema e, sentindo medo das novidades, estes indivíduos nunca teriam chances de levar a cabo um processo de transformação social.

Por outro lado, a pedagogia libertária proposta pelos anarquistas que, através daquela mesma análise de READ, podemos definir como tendo por objetivo despertar em cada indivíduo a criatividade e permitir o desenvolvimento livre e

autônomo de todas as suas potencialidades, sendo a fonte da singularidade, poderia ser identificada como uma pedagogia do risco. Pedagogia do risco, pois ao mesmo tempo em que preocupa-se em criar condições estruturais para cada um dos indivíduos desenvolva sua singularidade, procura também trabalhar o processo de modo que dele brote a liberdade, como uma construção coletiva do grupo de indivíduos.

Enquanto uma pedagogia do risco, a educação anarquista também age em dois níveis, o individual e o coletivo, mas em um sentido oposto àquele da educação tradicional. A pedagogia do risco age a nível individual através da liberação do indivíduo para o prazer e para a criatividade, para o livre desenvolvimento de tudo aquilo que ele pode ser; a nível coletivo, faz com que esse mesmo indivíduo que desenvolve-se livremente perceba-se sempre como parte de um todo social mais amplo e que, mesmo podendo desenvolver livremente suas características, elas podem e devem harmonizar-se com as mais díspares características de todos os demais indivíduos que compõe a multiplicidade social.

Psicologicamente, a educação libertária, ao invés de optar pela segurança do ajustamento da personalidade dos indivíduos ao molde social, opta pelo risco de desenvolver o não ajustamento, o diferente, o novo, o criativo. Esta prática psicológica tem uma consequência política: ao praticar a segurança do ajustamento, opta-se por uma realidade de manutenção e perpetuação da realidade social; já com a postura do risco do desajustamento, a opção claramente é por um processo de transformação de uma sociedade opressora e pela construção de uma sociedade libertária.

Este é o sentido da educação anarquista no seio da sociedade capitalista, a criação de indivíduos críticos, conscientes e criativos, abertos para a amplitude social e, mais do que isso, em perfeita relação com ela. Com isso, respondemos àquela ques

tão que levantamos algumas páginas atrás: a educação anarquista na sociedade capitalista tem a função de criar o novo, o diferente, quebrar as estruturas de reprodução da sociedade e, com isso, criar polos de resistência e focos de desenvolvimento de uma revolução social.

Com o advento da sociedade libertária, a "pedagogia do risco" segue desempenhando seu papel de processo de criação coletiva da liberdade, de criadora do "novo", revitalizando a cada momento a dinâmica social. Uma sociedade libertária não pode ser outra coisa que não uma "revolução permanente", onde a liberdade é construída e conquistada a cada momento, onde as multiplicidades sociais estão constantemente re-criando um equilíbrio dinâmico. Vale a pena lembrar uma afirmação de PROUDHON, já citada aqui, segundo a qual nenhuma revolução pode ter êxito se não estiver substancialmente amparada em uma educação totalmente renovada; na dinâmica de uma sociedade libertária, a pedagogia do risco deve estar constantemente lançando-se ao risco e à vida.

Algumas últimas considerações, acerca da atualidade da educação libertária. A pedagogia anarquista é prenhe de sentidos e de significados. De extrema riqueza teórica, é um filão onde podem ser garimpadas diversas "jóias" da teoria educacional, desde que se tenha a disposição para encontrá-las. Alguns exemplos simples e bastante primários: a visão da escola como aparelho ideológico do Estado, trabalhada por L. ALTHUSSER já estava presente nos textos anarquistas de W. GODWIN, ainda na época da Revolução Francesa, como já vimos e também aparece, implicitamente, praticamente na totalidade dos textos anarquistas sobre a educação; outra visão "contemporânea", trabalhada por C. BAUDELLOT e R. ESTABLET, segundo a qual a escola capitalista é dividida em duas, uma para a formação da burguesia dirigente, outra para a formação dos operários pa

ra o trabalho manual, qualificado ou não, também já estava presente nos textos de PROUDHON ou BAKUNIN, por exemplo, como pudemos ver - talvez não com a profusão de detalhes e com a profundidade com que é trabalhada por estes dois autores, mas sua base já estava lá - e daí a proposta dos libertários de uma escola única e unificadora, da proposta de ensino politécnico de PROUDHON visando superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual; também a teoria da escola como reprodução social, desenvolvida por P. BORDIEU e J. C. PASSERON já era uma das "pedras de toque" dos textos educacionais libertários. Seu grande mérito, porém, não é o de ter se antecipado em mais de um século a estas teorias educacionais que desenvolveram-se nos anos setenta do nosso século, mas sim o fato de que, nos textos anarquistas, estas teorias que na verdade não são mais do que "cortes", posto que todas elas estão interligadas e que cada uma representa uma das facetas da realidade da educação no capitalismo, já estavam presentes formando um complexo onde cada uma contemplava um dos aspectos do sistema escolar. Além de ter se antecipado a estas teorias, o anarquismo já tinha delas uma visão de conjunto, que só começou a ser realizada por nossos teóricos da educação após o impacto que cada uma delas causou isoladamente. Outro mérito: a principal crítica a estas teorias - dirigida principalmente pelos marxistas - é que elas denunciam uma realidade de dominação, mas não tecem caminhos para a transformação (quando não chegam até a fechá-lo, pelo menos no contexto teórico); ora, a educação anarquista, em seus textos clássicos, além de realizar a crítica das instituições capitalistas de ensino, denunciando a sua realidade de dominação, traçavam já planos de ação para uma educação transformadora do homem e da sociedade, começando por uma radical transformação do sistema de educação revolucionária, que nenhuma conexão teria com o Estado capitalista.

Na perspectiva da prática pedagógica, o filão da pe

dagogia libertária não é menos rico: apenas para citar, vale perceber a relação de alguns métodos pedagógicos trabalhados nas experiências de escolas anarquistas, criados por pessoas com P. ROBIN, S. FAURE, E. RECLUS, F. FERRER, dentre outros, que antecipam métodos que seriam depois explorados pelos educadores da "Escola Nova" com enorme repercussão, como C. FREINET ou M. MONTESSORI, por exemplo. E com a vantagem que estes métodos eram trabalhados nas experiências anarquistas com base em uma visão social e cultural da liberdade, em uma perspectiva de transformação social, e não em uma postura de ideologia liberal e individualista, como na perspectiva escolanovista, que levava a uma realidade de afirmação da sociedade de exploração capitalista. Mas este é um assunto interessante e vasto, que merece ser explorado com seriedade e profundidade, o que faremos em um outro lugar.

Aí está a atualidade da educação anarquista para a teoria educacional, se bem que de forma primária e resumida. Vejamos agora a sua atualidade para a prática da educação neste final de século.

Para Henri ARVON, a educação anarquista é a que mais perspectivas pode trazer para uma sociedade do século vinte, onde as transformações ocorrem de maneira muito rápida:

"Mas para fazer um julgamento acerca do real impacto do pensamento anarquista na pedagogia, se cometeria um erro se apenas se considerassem as realizações que reclamam para si esta origem. Os múltiplos projetos educativos da época contemporânea, cuja sucessão acelerou-se singularmente a partir do momento em que foi reconhecida a singularidade da criança, parecem aproximar-se cada vez mais do ideal de uma educação anarquista, de uma educação que recorra o menos possível à autoridade e que tome muito em conta o caráter original de cada criança. No que diz respeito, muito em especial, ao anti-autoritarismo, arrancando de sua pura concei-

tualização pela psicanálise de Freud e em particular de Wilhelm Reich, cuja obra A Revolução Sexual (1936) analisa os prejuízos da autoridade exercida por sua vez pela ideologia familiar e pela educação repressiva, não é despropositado pensar que nossa época, presa de vestígio das mutações, causa-lhe um acréscimo de força persuasiva. Enquanto a humanidade sofre apenas lentas mudanças, a educação pode limitar-se, sem demasiado dano para a sociedade, à transmissão autoritária dos modelos tradicionais. Mas em uma civilização como a da segunda metade do século XX, que sofre transformações rápidas, a educação erra o caminho quando se limita a transmitir de uma maneira autoritária alguns conhecimentos que são superados em pouco tempo ou que, de todas maneiras, parecem revogáveis logo em seguida. O essencial de um ensinamento que queira permanecer de acordo com os tempos é fazer com que o aluno esteja em condições de rechaçar, de inovar, quer dizer, de servir-se de sua liberdade de pensamento e de decisão. O projeto educacional anarquista é o que melhor parece responder a estas novas exigências; sem dúvida, no domínio da escola o anarquismo pode prevalecer-se de uma atualidade maior e menos discutível." (Henri ARVON, "El Anarquismo en el Siglo XX", p. 160-161)

Nesta perspectiva apontada por ARVON - de que não apenas as experiências autodeclaradas como anarquistas devem ser levadas em conta para a compreensão da pedagogia libertária - podemos citar, por exemplo, a experiência de A. S. NEILL com a escola de Summerhill, na Inglaterra. A experiência de NEILL, que defendia a autogestão da escola pelos alunos, o desenvolvimento da liberdade na criança e a não imposição de idéias, fossem políticas, religiosas ou filosóficas, mas a descoberta e a construção própria dos alunos, o aproxima tanto das teoria e da práxis de educação libertária, que Summerhill figura na obra de Tina TOMASI no capítulo destinado à análise das experiências educacionais anarquistas, ao

lado das experiências de ROBIN, FAURE e FERRER. Outra figura contemporânea do pensamento educacional que se aproxima do anarquismo educativo é Ivan ILLITCH, ao defender a controversa e polêmica tese de uma sociedade sem escolas, e assim levando ao extremo a idéia de BAKUNIN de que a educação é praticada pela sociedade como um todo, e não apenas pela escola. Duas outras teorias importantes vêm compor este leque: a do inglês Herbert READ, e sua "educação pela arte" que, na verdade é uma radical proposta de pedagogia dos sentidos baseada em Platão e Rousseau, mas desenvolvida sobre bases libertárias, e que propõe um rompimento radical com a sociedade de autômatos - o título sugestivo de uma de suas obras é justamente "A Redenção do Robô" - e a criação de uma nova sociedade, onde o indivíduo livre e autônomo seja a base de uma comunidade libertária e progressista; e a do norte-americano Paul GOODMAN, psicólogo e educador, para quem a educação deveria ser, na sociedade moderna, um fator de construção da liberdade e destruição da alienação. Crítico da educação coercitiva, chega a afirmar que "basicamente, nenhuma educação é certa: o ideal é crescer num mundo onde valha a pena viver. E na verdade, nossa atual e excessiva preocupação com os problemas da educação demonstra que os adultos de hoje não vivem neste mundo." (apud George WOODCOCK, "Os Grandes Escritos Anarquistas", p. 255) A educação deve ter então, um forte conteúdo de transformação social, para a construção de um mundo que valha a pena ser vivido. Isso resume, em poucas palavras, o grande ideal que perpassa as milhares de páginas de textos libertários sobre a educação, desde GODWIN até READ ou GOODMAN, passando pelas centenas - quiçá milhares - de desconhecidos que não tiveram seus nomes contemplados no processo de construção desta teoria da educação.

Para encerrar este estudo introdutório sobre a educação anarquista, muito propriamente trabalhada aqui como uma peda

gogia do risco, uma pedagogia da vida, não podemos fazer mais do que concordar com Henri ARVON quando este afirma que, neste final de século de fabulosas mudanças, a teoria educacional anarquista pode desempenhar um papel fundamental na construção da sociedade do século vinte e um. E, a cada dia, novos fatos confirmam com cada vez mais ênfase sua afirmação, feita há já mais de uma década - sua obra foi publicada originariamente em 1979. As revoluções tecnológicas e principalmente sociais por que passa nosso mundo, como por exemplo a emergência de uma consciência mais global na compreensão dos fenômenos ecológicos e suas consequências políticas, e o surto de renovação libertária por que passam os países socialistas do leste europeu, apontam para uma nova organização econômica, política e social a nível planetário.

No seio de toda esta discussão, parece-nos que uma questão se imporá como fundamental: a questão da liberdade. E para conter o avanço de um suposto "neo-liberalismo" que na verdade nada mais é que a re-edição do velho e rançoso liberalismo que nos domina desde o século dezoito, e que tudo fará para que as mudanças sejam apenas "cosméticas" e não estruturais, mantendo na base a mesma estrutura de dominação, talvez até com alguns avanços práticos da liberdade, mas sem nenhuma reforma estrutural, será necessária a emergência de uma consciência libertária que, sem compromisso com estruturas arcaicas de poder, possa contribuir para a contínua e crescente construção social da liberdade, para a criação de um novo homem, ao mesmo tempo mais livre e mais integrado, e de um novo mundo, onde a vida possa ser digna de assim ser chamada.

Para uma discussão deste nível, a educação libertária tem muito a contribuir, tanto com as teorias e experiências de final do século dezenove e início de século vinte, como com os esforços atuais que se fazem, de maneira ainda um tanto desarticula-

da mas que podem - e, mais do isso, devem - ganhar a ordem do dia.

BibliografiaA. LIVROS E ARTIGOS DE JORNAIS E REVISTAS:

1. ARVON, Henri. A revolta de Kronstadt, São Paulo, Brasiliense, 1984.
2. ARVON, Henri. El Anarquismo en el Siglo XX, Madrid, Taurus, 1979.
3. BANCAL, Jean. Proudhon: Pluralismo e Autogestão, Brasília, Novos Tempos.
4. BAKUNIN, Mikhail e alii. Os Anarquistas e as Eleições, Brasília, Novos Tempos, 1986
5. BAKUNIN, Mikhail. Bakunin por Bakunin: Cartas, Brasília, Novos Tempos, 1987.
6. BAKUNIN, Mikhail. Dios y el Estado, Barcelona, Ediciones Jucar, 1979, 4ª ed.
7. BAKUNIN, Mikhail. Escrito Contra Marx/Conflitos na Internacional, Brasília, Novos Tempos, 1989.
8. BAKUNIN, Mikhail. Federalismo, Socialismo e Antiteologismo, São Paulo, Cortez, 1988.
9. BAKUNIN, Mikhail, La Libertad, Barcelona, Ediciones Jucar, 1980, 2ª ed.
10. BAKUNIN, Mikhail. O Conceito da Liberdade, Porto, Rês, s/d.
11. BAKUNIN, Mikhail. O Princípio do Estado/Três Conferências Feitas aos Operários do vale de Sint-Imier, Brasília, Novos Tempos, 1989.
12. BAKUNIN, Mikhail. O Socialismo Libertário, São Paulo, Global, 1979.
13. BAKUNIN, Mikhail. Textos Escolhidos (org. D. Guérin), Porto Alegre, L & PM, 1983.
14. BERNARDO, João. Capital, Sindicatos, Gestores, São Paulo, Ed. Vértice, 1987.
15. BERNERI, Camilo. Epistolario Inedito (2 volumes), Pistoia, Arquivo Famiglia Berneri, 1980
16. BERNERI, Camilo. Mussolini Grande Attore, Pistoia, Archivio Famiglia Berneri, 1983.
17. BERTI, Nico. Reflexiones sobre una Historiografia del Anarquismo, in Tierra y Libertad, México, D.F., mayo de 1988, nº 460.
18. CAMPOS, Cristina Hebling. O Sonhar Libertário, Campinas, Pontes/Unicamp, 1988.
19. CASAS, J. Gomez. Los Anarquistas en el Gobierno, Barcelona, Bruquera, 1977.
20. CENTRO DE MEMORIA SINDICAL/ARCHIVO STORICO DEL MOVIMENTO OPE-
RARIO BRASILIANO (org.). A Vida - Periódico Anarquista (1914-1915) - edição fac-similar, São Paulo, Ícone Editora, 1988.
21. CHARLOT, Bernard. A Mistificação Pedagógica, Rio de Janeiro, Guanabara, 1986, 2ª ed.
22. CHESSA, Aurelio (org.). Camilo Berneri nell 50ª della Morte, Pistoia, Archivio Famiglia Berneri, 1986.
23. C.R.I.F.A. Troisème Congrès de l'I.F.A., Carrara, 1978.
24. DEBESSE, Maurice/MIALARET, Gaston. Tratado das Ciências Pedagógicas - volume 2 - História da Pedagogia, São Paulo, Cia Editora Nacional/Editora da USP, 1977.
25. DOMMANGET, Maurice. Los Grandes Socialistas y la Educación, Madrid, Fragua, 1972.

26. DULLES, John W. Foster. Anarquistas e Comunistas no Brasil, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1977.
27. ENGELS, Friedrich. A Origem da Família, da Prosperidade e do Estado, São Paulo, Global, 1985, 2ª ed.
28. ENGELS, Friedrich. Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico, São Paulo, Global, 1985, 7ª ed.
29. FAURE, Sébastien. Deus Existe?, São Paulo, Sementeira, s/d.
30. FAUSTO, Ruy. Marx: Lógica e Política, São Paulo, Brasiliense, 1983.
31. FERRER i GUÀRDIA, Francesc. La Escuela Moderna, Barcelona, Ediciones Solidariedad, 1912.
32. FROMM, Erich. O Medo à Liberdade, Rio de Janeiro, Guanabara, 1983, 14ª ed.
33. GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. Educação e Movimento Operário, São paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.
34. GUÉRIN, Daniel et alii. Os Anarquistas Julgam Marx, Brasília, Novos Tempos, 1986.
35. GUÉRIN, Daniel. Por un Marxismo Libertario, Barcelona, ed. Jucar, 1979.
36. GURVITCH, Georges. Proudhon, Lisboa, Edições 70, s/d.
37. HARDMAN, Francisco Foot. Nem Pátria, nem Patrão. São Paulo, Brasiliense, 1983, 2ª ed.
38. HOROWITZ, Irwing Louis. Los Anarquistas (2 volumes), Madrid, Alianza, 1979.
39. HUBERT, René. História da Pedagogia. São Paulo, Editora Nacional/MEC, 1976, 3ª ed.
40. IANNI, Otávio (org.). Marx: Sociologia, São Paulo, Ática, 1982, 3ª ed.
41. ILLICH, Ivan. Educação e Desenvolvimento, in A Idéia, Lisboa, verão/outono de 1985, nº 38-39.
42. KROPOTKIN, Piotr. A Consquista do Pão, Rio de Janeiro, Org, Simões, 1953.
43. KROPOTKIN, Piotr. Folletos Revolucionarios (2 volumes), Barcelona, Tusquets Editor, 1977.
44. KROPOTKIN, Piotr. Humanismo Libertário e a Ciência Moderna, Rio de Janeiro, Mundo Livre, 1977.
45. KROPOTKIN, Piotr. La Moral Anarquista, Barcelona, Ediciones Jucar, 1978.
46. KROPOTKIN, Piotr. Palabras de un Rebelde, Barcelona, Pequeña Biblioteca Calamvs Scriptotivs, 1977.
47. KROPOTKIN, Piotr. Textos Escolhidos (org. M. Tragtenberg), Porto Alegre, L & PM, 1986.
48. LAMENDOLA, Francesco. Eliseo Reclus, un Geografo per l'Anarchia, in Umanità Nova, Livorno, 4 giugno 1989, anno '69, nº 19.
49. LASKI, Harold J. O Liberalismo Europeu, São Paulo, Mestre Jou, 1973.
50. LA TORRE, Placido. Malatesta, Ancona, Comitato della Manifestazioni per il 50º anniversario della Morte di Malatesta, 1982.
51. LEFEBVRE, Henri. O Marxismo, São Paulo, Difel, 1979.
52. LENIN, Vladimir Ilitch. Esquerdismo, Doença infantil do Comunismo, São Paulo, Global, 1981, 4ª ed.
53. LENIN, Vladimir Ilitch. Materialismo e Empirocriticismo, Moscou/Lisboa, Ed. Progresso/Ed. Avante!, 1982.
54. LEUENROTH, Edgar/ NEGRO, Hélio. O Que é Maximalismo ou Bolchevismo, São Paulo, A Plebe, 1919.
55. LOMBROSO, Cesare/MELLA, Ricardo. Los Anarquistas, Barcelona, Ediciones Jucar, 1978.
56. LOPES, Eliane M. Teixeira. Origens da Educação Pública, São Paulo, Loyola, 1981.

57. LUIZETTO, Flávio. Cultura e Educação Libertária no Brasil no início do Século XX, in Educação e Sociedade, nº 12, CEDES, Campinas.
58. LUIZETTO, Flávio. O Movimento Anarquista em São Paulo: a Experiência da Escola Moderna nº 1 (1912-1919), in Educação e Sociedade, nº 24, CEDES, Campinas.
59. LUIZETTO, Flávio. Utopias Anarquistas, São Paulo, Brasiliense, 1987.
60. LUZURIAGA, Lorenzo. História da Educação e da Pedagogia, São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1979, 11ª ed.
61. MAGNANI, Silvia Lang. Movimento Anarquista em São Paulo, São Paulo, Brasiliense, 1982.
62. MAKHNO, Nestor. A Revolução Contra a Revolução, São Paulo, 1989.
63. MALATESTA, Errico et alii. O Anarquismo e a Democracia Moderna, São Paulo, Global, 1986, 3ª ed.
64. MALATESTA, Errico. A Anarquia e outros Escritos, Brasília, Novos Tempos, 1988.
65. MALATESTA, Errico. Anarquistas, Socialistas e Comunistas, São Paulo, Cortez, 1989.
66. MALATESTA, Errico. Escritos Revolucionários, Brasília, Novos Tempos, 1989.
67. MALATESTA, Errico. Fra Contadini, Ragusa, La Rivolta, 1972.
68. MALATESTA, Errico. La Anarquía, Paris, Ediciones CNT/AIT, 1973.
69. MALATESTA, Errico. Textos Escolhidos (org. Group 1er. mai - F.A.F.), Porto Alegre, L & PM, 1984.
70. MARAM, Sheldon Leslie. Anarquistas, Imigrantes e o Movimento Operário Brasileiro, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
71. MARX, Karl. A Miséria da Filosofia, São Paulo, Global, 1989, 2ª ed.
72. MARX, Karl. O Capital, São Paulo, Bertrand Brasil-Difel, 1987.
73. MARX, Karl. Textos Escolhidos, São Paulo, Abril Cultural, 1985, 3ª ed.
74. MARX, Karl/ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã, São Paulo, Hucitec, 1986, 5ª ed.
75. MARX, Karl/ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã II, Lisboa/São Paulo, Editorial Presença/Martins Fontes, s/d.
76. MARX, Karl/ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista, Lisboa, Editorial Avante!, 1975.
77. MARX, Karl/ENGELS, Friedrich. O Anarquismo, São Paulo, Ed. Acadêmica, 1987.
78. MENDEL, Gerard/VOGT, Christian. El Manifiesto de la Educación, Madrid, Siglo Veinteuno editores, 1978, 5ª ed.
79. MORIYÓN, Félix Garcia (org.). Educação Libertária, Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
80. NEILL, A. S. Liberdade na Escola, São Paulo, Ibrasa, 1978, 3ª ed.
81. NETTLAU, Max. La Anarquía a traves de los Tiempos, Barcelona, Ediciones Jucar, 1978.
82. OITICICA, José. A Doutrina Anarquista ao Alcance de Todos, São Paulo, Editora Econômica, 1983, 2ª ed.
83. PETITFILS, Jean-Christian. Os Socialismos Utópicos, São Paulo, Círculo do Livro, s/d.
84. PIAGET, Jean. Para Onde Vai a Educação? , Rio de Janeiro, José Olympio, 1988, 10ª ed.
85. PONCE, Aníbal. Educação e Luta de Classes, São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986, 7ª ed.
86. PRADO, Antonio Arnoni (org.). Libertários no Brasil, São Paulo, Brasiliense, 1986

118. VACCARO, Salvo. Esperienze de Pedagogia Libertaria: "La Ruche" de Sébastien Faure, in Umanità Nova, Livorno, 16 ottobre 1988, anno 68, nº 29.
119. VALÉRY, Paul. Los Principios de la An-Arquía Pura y Aplicada, Barcelona, Tusquets, 1987.
120. VIZZINI, Beniamino. La Pedagogia Libertaria come Antipedagogia, in Umanità Nova, Livorno, 6 maggio 1989, anno 69, nº 19.
121. WILDE, Oscar. A Alma do Homem Sob o Socialismo, Porto Alegre, L & PM, 1982.
122. WOODCOCK, George. Anarquismo: Uma História das Idéias e Movimentos Libertários (2 volumes), Porto Alegre, L & PM, 1983.
123. WOODCOCK, George. As Idéias de Gandhi, São Paulo, Cultrix, s/d.
124. WOODCOCK, George. Os Grandes Escritos Anarquistas, Porto Alegre, L & PM, 1981.

B. PERIÓDICOS:

1. A Batalha (semanário) - Lisboa, Portugal, 1984 a 1988.
2. A Idéia (revista bimestral) - Lisboa, Portugal, 1983 a 1987.
3. Boletim da Comissão Organizadora do 3º Congresso Operário - São Paulo, agosto de 1920.
4. Le Monde Libertaire (semanário) - Paris, França, 1983 a 1984.
5. Libertarians Workers Movement (I.W.W.) - Sidney, Australia, 1984 a 1988.
6. Remate de Males nº 5 - Libertários e Militantes - Campinas, fevereiro de 1985, revista publicada pelo I.E.L. - UNICAMP.
7. Umanità Nova (semanário) - Livorno, Itália, 1983 a 1990.