

ÉTICA, CIÊNCIA E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA ANARQUISTA*

Sílvio Gallo**

As relações entre Ética, Ciência e Educação são complexas e abrangentes. Podemos tomá-las pelo viés Ciência e Educação, no âmbito epistemológico; pelo viés Ética e Educação, no âmbito da construção e socialização dos valores ou, ainda, pelo viés de buscar as questões éticas que permeiem uma ação educativa que tenha como um dos meios a Ciência. Em todos estes vieses podemos encontrar uma importante e fecunda inspiração na produção de filósofos, educadores e militantes anarquistas acerca da educação.

Tomando os ditos "clássicos" do Anarquismo, isto é, a produção filosófico-política que fundamentou amplas parcelas do movimento operário europeu da segunda metade do século dezenove até as três primeiras décadas do século vinte, tendo como centro as figuras de Pierre-Joseph Proudhon e Mikhail Bakunin, encontraremos uma preocupação central com o problema da educação. Tal preocupação culminaria com a construção de uma teoria educacional anarquista, diluída na obra destes e de outros filósofos do movimento e na constituição de uma *Pedagogia Libertária*, consolidada nas experiências práticas de Paul Robin em fins do século dezenove, quando ocupou por mais de uma década a direção do Orfanato Prévost em Cempuis e, no início do século vinte, de Sébastien Faure com a comunidade-escola de *La Ruche* e do catalão Francesc Ferrer i Guàrdia com sua *Escuela Moderna de Barcelona*.

No âmbito desta teoria anarquista da educação, as relações entre Ética, Ciência e Educação aparecem com toda a sua intensidade. Procurarei apresentá-las aqui, referenciado nos autores já citados, filósofos e/ou educadores, movido tanto pelo interesse do resgate histórico quanto pela possibilidade de tomá-las como contribuição para nossos debates contemporâneos sobre a questão, colaborando com sua fundamentação. Darei ênfase a dois aspectos, que parecem-me centrais: primeiro, o problema ético-político da educação como socializadora dos conhecimentos científicos e,

*Trabalho apresentado na 17ª Reunião Anual da ANPED, outubro de 1994.

** Professor do Departamento de Filosofia da Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP.

depois, o problema, muito caro aos anarquistas, da possibilidade de uma *educação moral* que formasse socialmente os indivíduos.

A Educação Integral e a Socialização da Ciência

Inicialmente é necessário explicar que os anarquistas trabalham com o conceito de uma *educação integral*, que envolveria de forma articulada no processo pedagógico três momentos: o de uma *educação intelectual*, voltada para o aprendizado dos conhecimentos científico-culturais acumulados pela humanidade; o de uma *educação física*, que cuidaria de educar o corpo - isso não era nada comum nas escolas do século dezenove -, subdividindo-se numa *educação física* como a conhecemos hoje, voltada para a saúde e os esportes e numa *educação manual* que cuidaria, na primeira infância, de desenvolver e refinar as habilidades sensório-motoras e, mais tarde, iniciaria os indivíduos no aprendizado profissional; e o de uma *educação moral*, voltada para a vivência na coletividade e para a construção da solidariedade e da liberdade, como bases para a construção de uma sociedade justa. Sobre a *educação moral* voltaremos a falar mais tarde, quando abordarmos a relação entre Ética e Educação a nível mais geral.

Paul Robin já percebia a característica emancipadora de uma *educação integral*, como podemos perceber num artigo que ele escreveu no jornal *L'Internationale*, da Associação Internacional dos Trabalhadores, de 28 de fevereiro de 1869:

"... A ignorância, outra fonte de miséria, desaparecerá ante a instrução dada por cada seção¹. Não se trata dessa instrução que nossos doutrinários membros 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

1. Robin refere-se às seções da Associação Internacional dos Trabalhadores (A.I.T.), da qual ele era ativo militante e pensava que devesse ser um dos instrumentos de aparelhamento da classe operária.

só vez a ciência e a aprendizagem dos ofícios. Como essa 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." (apud DOMMANGET, 1972:352)

Tal justiça deve processar-se através da iniciação de todos no conhecimento científico de base geral, que possibilite uma posterior especialização autônoma:

"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 desenvolvimento 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 do que aquisições baseadas na verdade científica. Mas, depois de haver dado a todos essa base indispensável de realidade objetiva, deixa a cada um o cuidado de continuar o 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 só nos ramos dos quais dependa a satisfação de suas necessidades físicas e psíquicas." (apud DOMMANGET, 1972:358)

A questão ética de se tomar a educação como socializadora da ciência assume na obra de Ferrer i Guàrdia uma função central. Empreende o catalão uma radical crítica à *educação burguesa*, aquela que visa a atender aos interesses do capitalismo, e tenta mostrá-la como veiculadora de erros e preconceitos com o intuito de manter essa injusta sociedade de exploração. Para que a escola possa ser um dos caminhos de construção de uma sociedade mais justa, Ferrer argumenta que ela deva constituir-se num espaço onde a verdade e a ciência, produzidas através do esforço de todos, possam ser disseminadas e distribuídas igualmente entre todos:

“ A verdade é de todos e socialmente deve-se a todo mundo. Colocar-lhe um preço, reservá-la como monopólio dos poderosos, deixar os humildes em uma sistemática ignorância e, o que é ainda pior, dar-lhes uma verdade dogmática e oficial, em contradição com a ciência e para que aceitem sem protestos seu ínfimo e deplorável estado, sob um regime político democrático é uma indignidade intolerável e, de minha parte, julgo que o mais eficaz protesto e a mais positiva ação revolucionária consiste em dar aos oprimidos, aos deserdados e a todos quanto sintam impulsos justos essa verdade que lhes é roubada, determinante das energias suficientes para a grande obra de regeneração da sociedade.” (FERRER i GUÀRDIA, 1912:20-21)

O problema ético fica claro; embora declare-se *positivista*, a grande coqueluche na época, Ferrer afasta-se muito dos positivistas propriamente ditos, para quem a ciência, por si só, poderia trazer a emancipação do homem e o progresso. Na perspectiva de Ferrer em particular e dos anarquistas em geral, a ciência só pode ser o veículo do progresso desde que seja devidamente distribuída pelo conjunto da sociedade. Avanços tecnológicos conseguidos através da manutenção de amplas parcelas da sociedade na miséria e na exploração não representam o verdadeiro progresso da humanidade; só pode havê-lo, de fato, quando o acesso ao conhecimento e à técnica é possibilitado para todos. O problema político é, portanto, posterior ao ético; em outras palavras, a opção política pela transformação da sociedade é feita como tentativa de se resolver a questão ética da desigualdade e da exploração, que se mostra, dentre outras, na forma de um monopólio da verdade e do conhecimento científico.

Também em Bakunin a educação aparece como o veículo de socialização do conhecimento científico; nas idéias do anarquista russo, o caráter de abstração do conhecimento científico é duramente criticado, em nome de uma construção de conhecimentos que partam da vida cotidiana e a ela retomem, num processo dialético de prática/teoria/prática constante e renovador. Através da democratização ao acesso a essa “nova ciência” que seja significativa para os indivíduos na concreticidade de sua vida material, Bakunin procura romper com a dicotomia entre o *trabalho manual* e o *trabalho intelectual* que, a seu ver, sustenta o sistema de exploração capitalista.

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, a base da submissão econômica e 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 *trabalho manual* e *trabalho intelectual* que deve ser superada, como fonte das desigualdades sociais. A realização desta educação integral, sua aplicação prática no mundo da produção, significará a superação da alienação: todo trabalhador terá plena consciência de seu trabalho, e todo planejador dominará também 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 do que o do operário ignorante. Donde se conclui que, no próprio interesse tanto do trabalho como da ciência, é necessário que não haja mais nem operários nem sábios, mas apenas homens.” (BAKUNIN, 1979b:38)

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 seria possível nas condições do trabalho artesanal, endeusado por Proudhon mas que, à época de Bakunin, já era uma realidade cada vez mais distante. O progresso rápido fica dificultado,

se não houver a segmentação das funções. Henri Arvon explica perfeitamente tal 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 tampouco 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. No entanto, não abandona por isso o princípio da 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 exílio no Ocidente, da superioridade dos povos 'bárbaros' sobre os povos civilizados, Bakunin rebaixa da 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 numa troca de papéis." (ARVON, 1979:169).

Esta é a grande dificuldade com que se defronta Bakunin. A radicalização da crítica à ciência como uma entidade burguesa, colocada a seu serviço para perpetuar as distinções de classes, leva à apologia de uma "ciência popular", diretamente ligada à vida cotidiana, que não produz uma cisão entre sábios e ignorantes, 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 absoluto, defendida por Proudhon². Isto é, mesmo que Bakunin procure avançar com as questões propostas por Proudhon, criticando sua defesa do trabalho artesanal, sua crítica radical da distribuição do saber - e mesmo de sua produção - acaba por cair em uma *utopia retrógrada*, aos moldes do bom selvagem de Rousseau.

As concepções de Bakunin acerca da ciência são bastante originais³. Embora aceite a importância da ciência para o desenvolvimento humano, assume uma radical postura de crítica à interpretação da ciência levada a cabo

2. O francês Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), autor de obras como *O que é a Propriedade?* (1840) é considerado pelos historiadores o iniciador do movimento anarquista moderno; Mikhail Bakunin foi muito influenciado por ele, quando de seu exílio em França, chegando a chamá-lo de o "pai de todos nós", referindo-se aos anarquistas europeus. Proudhon celebrou-se por sua polêmica com Marx na primeira fase da Internacional, que materializou-se com a resposta de Marx - *Miséria da Filosofia* - à sua obra *Sistemas das Contradições Económicas ou Filosofia da Miséria* (1846). Embora crítico absoluto da exploração capitalista, que vê estampada na alienação imposta ao trabalho através do sistema industrial que ele vê crescer ante seus olhos, Proudhon não consegue perceber que qualquer crítica a esse sistema só pode ser feita a partir do industrialismo. O anarquista francês sonha com uma volta ao trabalho artesanal, em que o operário é o senhor de seu produto, sem vislumbrar a sua inexorável superação histórica. Bakunin procurará avançar com as idéias de Proudhon, sem perder-se nessa falsa fuga ao industrialismo. Como podemos perceber, porém, nem sempre ele conseguiu vencer tal contradição.

3. 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 propriamente a ver mais que com os tipos gerais e as situações gerais, mas que, por um artifício que lhe é próprio, sabe encarnar em formas que ainda que não sejam vivas, no sentido da vida real, não provocam menos em nossa imaginação o sentimento ou a recordação 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 têm 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. (BAKUNIN, 1979a: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.

pelo Iluminismo e pela feição por ele assumida no século dezenove, o Positivismo.

O Iluminismo e o Positivismo - este com ênfase ainda maior - desbancam Deus, a autoridade divina, mas a substituem pela ciência, alçada à condição de novo Deus, e como nova autoridade absoluta. A ciência por eles construída, no entanto, é uma ciência puramente abstrata, afastada do mundo, pois está fundada na injusta divisão do trabalho, sendo produzida apenas pela casta dos intelectuais 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 contra 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 essa 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 como um todo, 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, 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 tosquiados pelos pastores privilegiados, possam tomar em suas mãos seus próprios destinos históricos. (BAKUNIN, 1979a:103-105)

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 numa 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 um dos 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 querem os positivistas, pois a liberdade só pode ser fruto da ação espontânea das massas, num processo de construção social. Mas o fato de trazer a ciência para a vida, levando-a através da instrução integral 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 haver logrado 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 nova interpretação do fenômeno humano, não pode ser desconsiderada.

Voltando à educação, deve ser ela o veículo da distribuição da ciência para toda a sociedade, e deve ser ela a produtora 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. Novamente, reitero que na perspectiva anarquista a dimensão ética é anterior à própria ação política.

Epistemológica e pedagogicamente, Ferrer i Guàrdia procura desenvolver um processo educacional centrado no estudo das ciências naturais - lembrando que são elas o paradigma científico determinado pelo Positivismo -, como

maneira de formar indivíduos esclarecidos e dispostos a buscar, coletivamente, a liberdade.

*"A missão da **Escuela Moderna** consiste em fazer com que os meninos e meninas a ela confiados cheguem a ser pessoas instruídas, verdadeiras, justas e livres de todo preconceito (...)*

"Para isto, substituirá o estudo dogmático pelo estudo racional das ciências naturais." (FERRER i GUÀRDIA, 1912:21).

Como já afirmei, as ações pedagógicas de Ferrer i Guàrdia são impulsionadas pela revolta que ele sente contra o ensino oferecido na época que, especialmente na Espanha, era todo ele centrado na religião - mesmo nas escolas oficiais controladas pelo Estado, embora a imensa maioria delas fosse de alguma forma atrelada à estrutura da Igreja -, calcado nos dogmas e na moral cristã. A defesa de um ensino *laico e materialista* é, portanto, uma afirmação revolucionária, aliando-se aos ideais tanto de socialistas quanto de materialistas. Se a educação é estritamente ideológica, procurando, através dos dogmas religiosos, manter os indivíduos numa ignorância subserviente, incapazes de pensar por si mesmos e assim incapazes da revolta, da organização e da construção de uma nova situação social, trata-se de desenvolver uma nova educação, voltada para a ciência, distribuindo o conhecimento igualmente para todos, voltada para a verdade e para a igualdade.

*"A educação racionalista e científica da **Escuela Moderna** há de abarcar, como se vê o estudo de tudo quanto seja favorável à liberdade do indivíduo e à harmonia da coletividade, mediante um regime de paz, amor e bem-estar para todos sem distinção de classes nem de sexo⁴."*
(FERRER i GUÀRDIA, 1912:229)

-
4. Seria importante registrar aqui que as experiências de escolas anarquistas, de Robin a Ferrer i Guàrdia, trabalharam sempre na perspectiva de uma *co-educação*, tanto de idades quanto de sexos, o que não era nada comum na época. Ferrer foi ainda mais longe, propondo inclusive a *co-educação de classes*. Seu argumento é, no mínimo, curioso:

"Poderia ter fundado uma escola gratuita; mas uma escola para crianças pobres não teria podido ser uma escola racional, porque se não lhes ensinasse a credulidade e a submissão como nas escolas antigas, os teria inclinado necessariamente à rebeldia, teriam surgido espontaneamente sentimentos de ódio.

Socializar a ciência - isto é, tomá-la *pública* -, que só pode ser construída com o concurso de toda a sociedade, seja na atividade direta de pesquisa e estudo, seja garantindo a base social e econômica para que alguns indivíduos possam dedicar-se a essa atividade, é, assim, a opção ética que prepara a renovação política da sociedade. Para os filósofos e educadores anarquistas o ensino da ciência atende à dupla função de instrumentalizar os indivíduos, seja para que se conscientizem da imoralidade da exploração capitalista, seja para que possam dedicar-se às atividades políticas de transformação desta sociedade em pé de igualdade com aqueles que agem politicamente pela sua manutenção.

ÉTICA E EDUCAÇÃO: A PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO MORAL

Filósofos e educadores anarquistas que se debruçaram sobre a questão da educação não se propuseram a pensar as relações entre Ética e Educação como temática central; tais relações, entretanto, subjazem a toda a discussão pedagógica libertária, tanto no aspecto teórico quanto no prático. Já vimos a discussão em torno da socialização do conhecimento científico que, antes de ser uma questão política é um problema ético; no âmbito da prática pedagógica libertária veremos também muito presente a preocupação moral.

É muito comum que discutamos hoje a *formação para a cidadania*; no

"Porque tal dilema é irredutível; não há termo médio para uma escola da classe deserdada: ou acatar o erro e a ignorância sistematicamente defendidos por uma falsa educação, ou o ódio àqueles que os subjagam e os exploram.

(...)

"Mas a *Escuela Moderna* trabalha com crianças que prepara, através da educação, para que sejam homens, e não antecipa nem ódios nem amores, adesões ou rebeldias, que são deveres e sentimentos próprios dos adultos; em outros termos, não quer colher o fruto antes de cultivá-lo, nem deseja atribuir uma responsabilidade sem haver antes dotado a consciência das condições que hão de constituir seu fundamento: aprendam as crianças a serem homens, e aí, em boa hora, declarem-se rebeldes.

"A co-educação de pobres e ricos, que põe em contato uns com outros na inocente igualdade da infância, por meio da sistemática igualdade da escola racional, esta é a escola boa, necessária e reparadora." (FERRER i GUÀRDIA, 1912:35-36).

Assim, a escola deve educar juntos a pobres e ricos. Se educasse apenas aos ricos, para ser coerente com eles, precisaria ensinar a manter a exploração; se educasse apenas aos pobres, a situação seria inversa, pois teriam que aprender a revolta. Na visão positivista de Ferrer, a escola deve ensinar a *verdade*, que é única e, depois de conscientemente formados, os indivíduos é que devem tirar suas próprias conclusões.

contexto brasileiro que exige a construção e fortalecimento de uma sociedade civil que seja a base de um regime verdadeiramente democrático, é quase um consenso que a educação deva promover a formação do cidadão. Também os anarquistas depararam-se com tal problema, dentro de suas particularidades. Acontece que os anarquistas estavam empreendendo a crítica radical da sociedade capitalista, propondo a sua destruição e a construção de uma nova sociedade. A questão ganha, assim, uma dimensão diferente: trata-se de formar o *anti-cidadão*, ou um cidadão para outra Cidade, para outro território que não este no qual ele nasce, um viajante que empreenda a jornada em meio aos mares revoltos da revolução que dará no Novo Mundo. É o mesmo problema que leva Rousseau a isolar seu Emílio da sociedade corrupta.

Mas, enquanto o filósofo genebrino antevê a separação da esfera pedagógica da esfera política, falando sobre a formação do indivíduo íntegro no *Emílio* e sobre a formação do cidadão no *Contrato Social*, os anarquistas dedicam-se à formação simultânea do indivíduo e do cidadão - leia-se aqui o *zoon politikon* aristotélico, o indivíduo que abre-se para a participação coletiva e para a ação política. O problema rousseauiano é, porém, sempre o horizonte de possibilidades para os pedagogos anarquistas: é possível formar um indivíduo íntegro⁵ em meio a uma sociedade corrompida? Os valores sociais não serão introjetados pelos indivíduos em seu processo de formação, que é muito mais amplo do que aquele que se desenvolve no interior da escola?

Tal problema levou Rousseau a isolar Emílio da sociedade. Os anarquistas não chegam a tanto, mas não deixam de fazer de suas escolas "ilhas" em meio à sociedade capitalista, em permanente conflito de valores, numa expectativa de perceber quais valores prevalecerão: se aqueles desenvolvidos através do processo pedagógico escolar, no caso, a liberdade, a solidariedade, a justiça ou se aqueles disseminados pela sociedade, como o individualismo, a competitividade etc⁶.

5. É claro que a expressão *indivíduo íntegro* pressupõe um juízo de valor; o *indivíduo íntegro* de Rousseau, o burguês não corrompido pelos valores ultrapassados da nobreza não é de modo algum o *indivíduo íntegro* dos anarquistas, que deve justamente ser aquele que lute contra os valores burgueses.

6. Carlos Díaz (cf. DÍAZ, 1978:12 e ss.) mostra que experiências de escolas que tentem educar pela liberdade e para a liberdade nem sempre funcionam; é o caso de *Summerhill*, de A.S. Neill, paradigma do não-diretívismo na educação. O filósofo e educador espanhol mostra que os alunos egressos desta escola, hoje adultos, votam de forma conservadora. O que mostra que os valores neles introjetados pela sociedade foram mais fortes do que aqueles desenvolvidos na e pela escola.

A proposta de uma **educação moral** inscreve-se no contexto de uma **educação integral** da qual já vinha falando. É claro que ela não se restringe ao ensino de uma moral qualquer, muito menos da moral burguesa. Mais propriamente, era a tentativa de educar para uma nova moral, educar para o respeito à liberdade e à fraternidade. Pode-se mesmo afirmar que a **educação moral** dos anarquistas constitui-se na tentativa de criação de uma nova moral, de uma moral libertária voltada para os interesses operários que se oponha à moral burguesa. Para a realização desta difícil tarefa, Paul Robin e outros educadores anarquistas acreditavam que tal trabalho devesse 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, num 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.

Todo tipo de relacionamento na comunidade escolar, fossem os pedagógicos propriamente ditos, fossem os mais simples do cotidiano, seguiam este princípio básico. Mesmo nos jogos era desprezado o espírito de competição, de domínio, de submissão e era fomentado o espírito de fraternidade, em nome do prazer e 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 numa sociedade fraterna e igualitária.

A experiência de Robin tinha, entretanto, limites estreitos, pois ele dirigia um estabelecimento público⁷. Pôde desenvolver apenas esforços no

7. O Orfanato Prévoist foi fundado pela doação testamentária de um rico comerciante da cidade, simpatizante de idéias socialistas, que legou o dinheiro ao poder público com a condição de que a instituição fosse dirigida por uma pessoa não religiosa, comprometida com uma educação laica (cf. DOMMANGET, 1972).

sentido de constituir uma co-educação dos sexos - refletindo a igualdade entre o homem e a mulher - e uma educação atéia⁸, em oposição à educação estritamente religiosa que era comum na época. Mesmo essas ações, entretanto, foram suficientes para o seu afastamento da direção do orfanato⁹.

Uma experiência mais aberta, dado seu caráter privado, foi a de Sébastien Faure com a comunidade-escola de *La Ruche*¹⁰, através da qual podemos perceber com mais clareza e riqueza de detalhes as questões referentes a essa *dimensão social da educação* na qual se constitui a proposta libertária de uma educação moral.

Faure afirma que "a criança aprende a se comportar bem, da mesma maneira que aprende a andar"¹¹. 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, exercita os esforços mais fecundos, estimula os impulsos mais generosos, atrai a sua atenção

8. Robin professava o ensino laico e podemos dizer a educação praticada no orfanato de Cempuis era atéia, no sentido de que se não se praticava um ensino religioso, como nas escolas cristãs, 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.

9. Ver DOMMANGET, op. cit. e, em minha dissertação de mestrado, *Educação Anarquista: por uma pedagogia do risco*, o capítulo "Paul Robin e a educação integral".

10. Sobre a experiência de Faure, ver o respectivo capítulo em minha dissertação de mestrado, já citada, e o texto do próprio que aparece em MORIYÓN, 1989.

11. Sébastien FAURE, *La Ruche*, in MORIYÓN, 1989:137.

para as conseqüências 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." (FAURE, op. cit.:138)

Para Faure, a oposição entre uma **educação pela obrigação** e uma **educação pela liberdade** reside, de fato, 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 tais objetivos jamais 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.

Como podemos perceber, aquilo que os anarquistas chamam pelo nome de **educação moral** é, muito propriamente, uma educação para o convívio social. E, na maioria dos casos, essa educação faz-se através do exemplo, do próprio convívio num meio social preparado especialmente segundo os princípios libertários, com o objetivo de conseguir suscitar nas crianças os sentimentos e os atos expressos com os contatos e relações estabelecidos neste convívio. Esta prática deve muito, sem dúvida, a Rousseau, se bem que assumida numa perspectiva de crítica social, como já alertei, e tratando a instrução como uma prática social e não individualizada, como preconizava o autor do *Emílio*.

O aspecto mais importante da educação moral era, porém, o político; tratava-se de desenvolver as relações que sustentassem uma sociedade libertária, e a experiência pedagógica de Faure transcende os limites da escola enquanto instituição para alcançar os horizontes de uma comunidade. Enquanto comunidade, *La Ruche* garantia a subsistência de todos os seus membros. Todos os que lá viviam, fossem as crianças, os professores propriamente ditos ou os demais funcionários, tinham habitação, alimentação, vestuário, cuidado com a saúde etc. garantidos pela comunidade. Para alguma despesa extra, poderiam retirar da "caixa comum" a quantia necessária, sem que para isso precisassem dar explicações ou satisfações a alguém. Segundo Faure, em mais de uma década de existência de *La Ruche* todos os colaboradores foram absolutamente comedidos e nunca houve problema algum com as necessidades financeiras particulares e as conseqüências nefastas que elas poderiam trazer.

Para além das questões econômicas, a organização política desta comunidade-escola era de extrema importância para a prática de uma vivência libertária. Tal organização não poderia estar fundada numa hierarquia, em uma divisão de funções políticas e de poderes, pois assim estaria reproduzindo a sociedade de exploração. Se em *La Ruche* houvesse um diretor, nos moldes dos diretores das escolas religiosas ou das escolas geridas pelo Estado, esta figura seria o ápice de um sistema hierárquico de dominação política, o que sepultaria qualquer tentativa de vivência da liberdade e da solidariedade. Entretanto, a organização da comunidade-escola necessitava de um "diretor", nem que fosse para representar a escola junto à comunidade externa.

Faure salienta¹², porém, que o diretor de *La Ruche* quase nada tem em comum com os diretores "tradicionais": em primeiro lugar, trata-se de um cargo provisório, que pode ser ocupado em sistema de rodízio por qualquer colaborador da comunidade-escola; em segundo lugar, e mais importante, trata-se de um cargo voltado apenas para o atendimento externo e não para as relações internas. Isto é, o diretor de *La Ruche* tem a incumbência de tratar com os proprietários do imóvel que a escola ocupa, com as famílias e responsáveis pelos alunos, com as pessoas que colaboram, financeiramente com a escola, com aqueles interessados em conhecer a experiência etc. Quando se volta para o trato com as crianças e com os colaboradores o diretor deixa, porém, de existir:

12. Cf. FAURE, op. cit.: 114 e ss.

intimamente é um membro da comunidade como qualquer outro, não exercendo poder algum sobre os demais. As decisões devem ser sempre coletivas:

"Se tem que tomar uma decisão, ele tem voz com o mesmo direito que os outros; expressa 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 o superior de ninguém; nem o inferior; é igual a todos. Vivemos numa sociedade tão corrompida de autoridade, de disciplina, de hierarquia, que o que dissermos 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." (FAURE, op. cit.:115)

Esta tomada de decisões em grupo a que se refere Faure, na qual todos participam, são 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 freqüência, 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 de nossos meninos maiores de 15, 16 e 17 anos, que estão em aprendizagem, assistem a essas 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 conselho, 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, 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.” (FAURE, op. cit.: 117)

A proposta e a prática de uma educação moral no contexto da pedagogia libertária, apesar de todos os problemas teóricos e metodológicos que se colocam, tem assim, a clara intenção de formar o caráter de cada indivíduo, mas não segundo os valores socialmente vigentes, mas de acordo com valores novos, os da solidariedade e da liberdade. Trata-se de destruir a moral burguesa na construção de uma nova moral, voltada para a cooperação; trata-se, em outras palavras, de construir o novo homem para a nova sociedade, o novo *cidadão* para uma nova Cidade, uma sociedade libertária e solidária.

CONCLUSÃO

Penso que esta filosofia libertária da educação, assim como as experiências de escolas anarquistas, brevemente apresentadas aqui, podem ser de grande valia na fundamentação de nossos debates sobre as relações entre Ética, Ciência e Educação. A questão primordialmente ética da necessidade de socialização do conhecimento científico através do aparelho escolar parece-me ter sido muito bem explorada pelos anarquistas, mas até agora não conseguimos atingir um estágio de efetiva socialização da ciência, seja no aspecto de sua produção e domínio teórico pelo conjunto da sociedade seja no aspecto de todos terem acesso aos benefícios tecnológicos advindos deste saber, posto que, para além da questão ética, o problema toma-se político: é necessária uma radical transformação social para que essa socialização seja plenamente possível.

Neste aspecto, a perspectiva anarquista acena-nos claramente para os limites de nossa discussão: o horizonte político da manutenção ou transformação social. Mas hoje colocam-se questões com as quais estes filósofos e educadores anarquistas sequer sonharam: a manipulação da natureza através da engenharia genética é muito mais complexa do que a questão da manipulação das verbas destinadas à pesquisa científica pelos grandes organismos econômicos. O referencial dos valores continua, porém, o mesmo: precisamos decidir se discutimos a relação entre Ética e Ciência no contexto dos valores burgueses que se querem universais, voltados para o aspecto econômico, ou se ousamos buscar outros valores, fundados nos interesses e necessidades humanos.

A questão mais próxima de nós é, porém, exatamente a da relação entre Ética e Educação, que os anarquistas discutiram através do conceito de uma *educação moral*. Trata-se da percepção das possibilidades e dos limites de uma *educação para a cidadania*: de que Ética falamos? Qual o cidadão e a cidadania que queremos? O que precisamos fazer para construí-la?

Os anarquistas tinham clareza de que queriam educar indivíduos abertos para a coletividade que pudessem ser os pilares de uma nova sociedade; tais indivíduos seriam *desajustados* para o contexto da sociedade capitalista. Se na estrutura social em que vivemos ser *cidadão* é ter acesso a determinados direitos básicos e ao sistema do voto representativo, para os anarquistas ser *cidadão* é participar ativamente da construção dos destinos da sociedade em seus mais variados aspectos, dividindo com os demais indivíduos a responsabilidade direta pela gestão da coletividade. O cidadão anarquista só pode ser, na atual sociedade, um *anti-cidadão*, engajado no processo de sua destruição e preocupado com a construção de novas formas de relacionamento social. Um processo *ético* de educação, portanto, deve ser um processo de formação de indivíduos desajustados, de anti-cidadãos, formados na perspectiva de construção de novos valores humanos e sociais e não como reprodutores dos valores vigentes.

A profunda crise da modernidade que enfrentamos tem em sua raiz uma crise ética, uma crise de valores. Nietzsche já demonstrou, ainda no século passado, que os valores humanos não são universais, eternos e imutáveis, mas simples produto do próprio homem que pode, portanto, transformá-los segundo sua necessidade ou sua conveniência; já neste século, temos Sartre

a mostrar-nos que a moralidade de um ato nunca pode ser definida *a priori*, mas apenas *a posteriori*¹³. Tudo isso leva-nos a uma situação em que somos sempre chamados a optar: aceitamos valores externos ou construímos os nossos próprios valores, como fundamento de nossa ação? Para a educação, trata-se de escolher o caminho frente a uma encruzilhada: ou tomar a vereda de afirmar os valores vigentes, fundamento de uma sociedade já caduca que luta com todas as forças para seguir vivendo¹⁴, ou ousar adentrar o caminho desconhecido do *novo*, buscando a construção de novos valores que possam sustentar uma outra forma de organização social.

O que os anarquistas têm a nos ensinar, de mais importante, é a necessidade da ousadia de buscar o novo, seja ele aquele que eles anunciavam, seja ele um outro caminho que nós próprios traçaremos, na construção de valores autênticos, fruto e representação deste nosso tempo, alicerces de outros horizontes de possibilidades.

BIBLIOGRAFIA

ARVON, Henri. *El anarquismo en el siglo XX*. Madrid, Taurus, 1979.

_____. *L'Autogestion*. Paris, P.U.F., 1985, 2ª ed.

BAKUNIN, Mikhail. *Dios y el estado*. Barcelona, Júcar, 1979a, 4ª ed.

_____. *O socialismo libertário*. São Paulo, Global, 1979b.

13. Sobre os conceitos de valor e moral em Nietzsche, ver *Além do Bem e do Mal* e *Para a Genealogia da Moral*; sobre a questão da ética e do valor em Sartre, ver meu artigo *A Ética Libertária de Jean-Paul Sartre*.

14. Um bom exemplo desta atitude de tomar a educação como a "guardiã dos valores morais", comprometida com a manutenção desta sociedade tem sido dada pelas escolas de confissão católica. Com as orientações tomadas públicas por João Paulo II em 1992, estas escolas, sejam as dedicadas ao ensino básico e fundamental, sejam as faculdades e universidades, devem empenhar-se na re-afirmação da família e dos valores cristãos. Ora, se a crise da modernidade é a crise destes valores, tal atitude deixa de ser ética para ser até mesmo *imoral*. A Igreja parece ter se esquecido de que mesmo com as fogueiras da Inquisição não conseguiu deter a emergência do novo durante o Renascimento, tendo precisado realinhar-se para sobreviver.

- _____. *La libertad*. Barcelona, Júcar, 1980, 2ª ed.
- _____. *Textos escolhidos*. Porto Alegre, L & PM, 1983.
- _____. *O conceito de liberdade*. Porto, Rés, s/d.
- BUFFA, Ester et alli. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* SP, Cortez, 1988, 2ª ed.
- CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* Campinas, Papirus, 1991.
- COLECTIVO PAIDEIA. *Intento de Educación Antiautoritaria y Psicomotriz en el Preescolar*. Mérida, Editorial Josefa Martín Luengo, 1978-79.
- _____. *Paideia: una escuela libre*. Madrid, Ziguurat, 1985.
- _____. *Desde nuestra escuela paideia*. Móstoles, Madre Tierra, 1990.
- DÍAZ, Carlos. *Escritos sobre pedagogía política*. Alcoy, Ed. Marfil, 1977.
- _____. *El manifiesto libertario de la enseñanza*. Madrid, Ediciones de la Piqueta, 1978.
- DÍAZ, Carlos e GARCÍA, Félix. *Ensayo de pedagogía utópica*. Madrid, Ediciones Zero, 1975.
- DOMMANGET, Maurice. *Los grandes socialistas y la educación*. Madrid, Frágua, 1972.
- FERRER i GUÀRDIA, Francesc. *La escuela moderna - póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista*. Barcelona, Ediciones Solidaridad, 1912.
- _____. *La escuela moderna*. Barcelona, Tusquets Editor, 1978.
- _____. *La coazione nella scuola*, in *Umanità Nova*, Livorno, 3 dicembre 1989, anno 69, n° 37.

GALLO, Sílvio. *Educação Anarquista: por uma pedagogia do risco*. Campinas, UNICAMP - Faculdade de Educação, 1990 - dissertação de mestrado.

_____. *Autoridade e a construção da liberdade: o paradigma anarquista em educação*. Campinas, UNICAMP - Faculdade de Educação, 1993 - tese de doutorado.

_____. *Educação e liberdade: a experiência da Escuela Moderna de Barcelona*, in *Pro-Posições*, Revista da Faculdade de Educação da UNICAMP, vol. 3, nº 3 (9), dez. de 1992.

_____. *Politecnia e Educação: a contribuição anarquista*, in *Pro-Posições*, UNICAMP, vol. 4, nº 3 (12), dez. 1993.

_____. *A Ética Libertária de Jean-Paul Sartre*, in *Impulso - Revista de Ciências Sociais e Humanas*, vol. 7, nº 14. Piracicaba, Ed. UNIMEP, 1994.

_____. *Ferrer i Guàrdia e a Pedagogia Racional: uma educação para a liberdade*, in *Educación i Història*, núm. 1, Barcelona, 1994.

KROPOTKIN, Piotr. *La moral anarquista*. Barcelona, Júcar, 1978.

_____. *Humanismo libertário e a ciência moderna*. RJ, Mundo Livre, 1977.

_____. *El apoyo mutuo*. Móstoles, Madre Tierra, 1989, 3ª ed.

MORIYÓN, Félix García (org.). *Educação libertária*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

NIETZSCHE, Friedrich. *Para a Genealogia da Moral*, in *Textos Escolhidos*. SP, Abril Cultural, 1983, 3ª ed. Col. Os Pensadores.

_____. *Além do bem e do mal*. SP, Cia. das Letras, 1992.

PROUDHON, Pierre-Joseph. *A nova sociedade*. Porto, Rés, s/d.

_____. *Sistema de la contradiciones económicas o filosofía de la miseria* (2 vol.). Barcelona, Júcar, 1975.

RAYNAUD, Jean et AMBAUVES, Guy. *L'Education libertaire*. Paris, Amis de Spartacus, 1978.

ROSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação* (2 vol.). Lisboa, Europa-América, 1990.

TOMASI, Tina. *Ideologie libertarie e formazione umana*. Firenze, La Nuova Italia, 1973.

_____. *Breviario del pensamiento educativo libertario*. Cali, Madre Tierra, 1988.