



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SILVÉRIO AUGUSTO MOURA SOARES DE SOUZA

CONCEPÇÃO LIBERTÁRIA E CONCEPÇÃO LIBERAL:
CONFRONTO DE POSIÇÕES E MENTALIDADES NA EDUCAÇÃO DO
SÉCULO XIX

RIO DE JANEIRO
2008

SILVÉRIO AUGUSTO MOURA SOARES DE SOUZA

CONCEPÇÃO LIBERTÁRIA E CONCEPÇÃO LIBERAL:
CONFRONTO DE POSIÇÕES E MENTALIDADES NA EDUCAÇÃO DO
SÉCULO XIX

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ângela Maria Souza Martins

RIO DE JANEIRO

2008

S729 Souza, Silvério Augusto Moura Soares de.
Concepção libertária e concepção liberal: confronto de posições e mentalidades na educação do século XIX / Silvério Augusto Moura Soares de Souza, 2008.
100f.

Orientador: Ângela Maria Souza Martins.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

1. Pedagogia crítica. 2. Educação – Séc. XIX. 3. Educação popular. 4. Educação – Estudo e ensino – Aspectos sociais. 5. Liberalismo. 6. Libertário. I. Martins, Ângela Maria Souza. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2003-). Centro de Ciências Humanas. Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 370.115

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

SILVÉRIO AUGUSTO MOURA SOARES DE SOUZA

*Concepção libertária e concepção liberal:
confronto de posições e mentalidades na educação do século XIX*

Aprovado pela Banca Examinadora

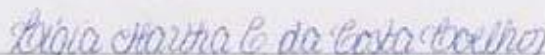
Rio de Janeiro, 04/06/2008



Prof. Dra. Angela Maria Souza Martins - UNIRIO
(orientadora)



Prof. Dr. José Damiro de Moraes - UnB
(membro externo)



Prof. Dra. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho - UNIRIO
(membro interno)

Ao meu pai Paulo, *in memoriam*.

A todos que insistem caminhar pelos campos limítrofes de certos conhecimentos em terras ainda coloniais, mesmo que para isto tenha que dividir seu tempo de estudo na labuta da sobrevivência e contar suas parcas moedas oriundas deste trabalho.

Agradeço aos queridos Augusto, Gabriel, Marcela, Maria do Rosário e Mateus pelo apoio, compreensão e incentivo nesta jornada. Em particular, agradeço a minha orientadora Professora Ângela Maria Souza Martins por ter me indicado os faróis que nortearam esta pesquisa.

Eu, Silvério, professor de Matemática de rede pública, permiti que uma aluna do 7º ano do Ensino Fundamental fosse ao banheiro. Ao sair, passou por mim, que estava próximo à porta, e estirou “o dedo”.

Intervi:

- Ei, o que é isto?

Ela, então, interviu:

- Não, professor, não é para você, não; é para ele ali (apontando para um colega dentro de sala).

Ao falar da inconveniência e desrespeito do gesto, ela não me pareceu ter valorizado o significado desse código social, por ter repetido o mesmo gesto ao retornar à sala de aula.

Abril de 2008

Esta declaração se torna sem nexo pela banalização que se encontra os códigos sociais?

Esta declaração soa banal pela repetição sistemática e generalizada da desconstrução do respeito social?

Esta declaração se torna repetitiva, pelo processo de naturalização em que vivemos todos vítima e co-responsáveis?

RESUMO

O cerne desta dissertação é a investigação dos elementos que podem contribuir para a categorização do confronto entre as matrizes libertária e liberal na educação do século XIX, feita através de um fio condutor - a dualidade educacional – que, juntamente com a pedagogia liberal, pedagogia libertária e historicidade integram o conjunto das categorias analisadas. Utilizamos como metodologia a história de longa duração com o intuito de analisar, em um tempo secular, os desdobramentos na área educacional dessas duas concepções antagônicas, acirradas na Revolução Francesa. O corte epistemológico é o segundo discurso de Rousseau sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens, para que possamos enxergar as redefinições valorativas dos ideais iluministas da Liberdade, Igualdade e Solidariedade, bem como o seu processo de resistência, sob a perspectiva da história das mentalidades, por compreender que estruturas mentais promovem resistência à mudança. Deste modo, esta pesquisa procura investigar as causas pelas quais a classe hegemônica julga subversiva uma educação popular, emancipadora e universal. O binômio indivíduo-sociedade, em harmonia, caracteriza o sujeito anarquista. Ele é a proposta pedagógica libertária da educação integral anarquista. Utilizamos a perspectiva de vários filósofos e educadores anarquistas, entre os quais Proudhon, Bakunin, Kropotkin, Robin, Faure e Ferrer y Guardia. Dialogamos com este ideário educacional libertário a educação liberal através das propostas tradicional e escolanovista. Compreendemos a importância de continuar esta pesquisa, a fim de mergulhar na mentalidade educacional brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Dualidade educacional; Pedagogia liberal; Confronto, Pedagogia libertária; Sujeito anarquista; Emancipação.

ABSTRACT

The main focus of this thesis is the analysis of the elements which may contribute to the categorization of the confrontation between libertarian and liberal ideas in education of the nineteenth century, based on educational duality, which makes up the total construct of analyzed categories together with liberal pedagogy, libertarian pedagogy and historicity. As a methodology, we use long-term history in order to analyze, in secular time, the consequences of these antagonistic concepts in education, which became enhanced during the French Revolution. Our epistemological cut is Rousseau's second speech on the origin and foundations of inequality in humankind; therefore, we may clearly see the redefinitions of the Enlightenment views of Liberty, Equality, Solidarity, as well as its process of resistance, from the perspective of the history of mentalities, in order to better understand which mental structures promote resistance to change. Thus, the current research investigates the reasons why the hegemonic class labels as subversive a popular, emancipating and universal education. A harmonious individual-society dichotomy characterizes the anarchist subject. It constitutes the libertarian pedagogical proposal of an integral anarchistic education. We use the points of view of various philosophers and anarchistic educators, among whom Proudhon, Bakunin, Kropotkin, Robin, Faure and Ferrer y Guardia. Taking into account this set of libertarian educational ideas, we establish a dialogue with liberal education through the traditional proposal and the proposal of Escola Nova/ "new-school". We appreciate the importance of continuing this kind of research in order to penetrate Brazilian educational mentality.

KEYWORDS: Educational duality; Liberal Pedagogy; Confrontation, Libertarian Pedagogy; Anarchist subject; Emancipation.

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO.....	10
1. Os caminhos teóricos e metodológicos.....	14
1.1 Para além do Materialismo histórico.....	15
1.2 História de longa duração e ampliação do campo dos estudos históricos.....	18
1.3 História das estruturas, das mentalidades e o objeto de investigação.....	21
2. As origens das propostas educacionais que tratam da Liberdade, Igualdade e Solidariedade..	26
2.1 Origem da desigualdade entre os homens.....	26
2.1.1. Em torno de um direito imanente: o direito natural.....	28
2.1.2. Do discurso de Rousseau sobre a origem e fundamentos da desigualdade entre os homens: observações e interpretações.....	29
2.2 Os ideais e as redefinições das bandeiras Liberdade, Igualdade e Solidariedade.....	35
2.2.1 Conceção liberal e as redefinições das bandeiras iluministas a partir da Revolução Francesa.....	37
2.2.2 A questão da ajuda mútua e a concepção anarquista de educação.....	42
2.2.3 As concepções de sujeito liberal e sujeito anarquista.....	45
2.3 Desdobramentos dos princípios da Revolução Francesa no século XIX.....	49
2.3.1 Consolidação da hegemonia burguesa e reflexões subjacentes	50
2.3.2 As idéias precursoras do anarquismo.....	55
3. Confronto entre matrizes libertária e liberal na educação.....	60
3.1 Proposta liberal de educação no século XIX: escola de dominação burguesa.....	61
3.1.1 Breve antecedentes da dualidade educacional.....	61
3.1.2 Consolidação do sistema dual de educação e a escola tradicional.....	63
3.1.3 Escola nova, uma alternativa liberal de emancipação?.....	67
3.1.4 A escola popular freinetiana é escolanovista?.....	70
3.2 Proposta libertária de educação no século XIX: uma terceira escola.....	73
3.2.1 Investigação dos princípios educacionais anarquistas.....	73
3.2.2 Ações Educacionais de Robin, Faure e Ferrer y Guardia.....	79
3.2.3 O legado educacional anarquista.....	83
3.3 Confronto entre as propostas educacionais.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	94
ANEXOS.....	97

INTRODUÇÃO

Neste trabalho fazemos levantamento histórico numa perspectiva de longa duração, visando caracterizar o embate entre a proposta libertária e a proposta liberal de educação no século XIX, período selecionado para discutir a construção da dualidade na educação ocidental moderna. Este exercício servirá de pano de fundo para refletir sobre o nascedouro das ações libertárias, no campo da Pedagogia, desde o último quarto do século XIX até meados da 1ª Guerra Mundial e como a elite qualificou esta educação emancipadora.

Encontramos na História de longa duração, focada na História das mentalidades, a metodologia de nosso trabalho para que possamos enxergar as forças inerciais que resultam na conservação do poder, justificativa maior para a existência do fenômeno social da dualidade educacional, oriundo das desigualdades sociais. Nesse sentido, questionamos: como se construiu o embate entre as pedagogias tradicional e liberal e a pedagogia libertária? Quais os mecanismos que a elite utilizou para conferir um caráter subversivo à educação emancipadora? Quais os elementos ideológicos hegemônicos que conservam a dualidade na educação?

Primordialmente, começamos o nosso percurso de análise para essa primeira questão na Revolução Francesa e na referência teórica de Jean Jacques Rousseau, a partir de seu discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. A segunda questão se justifica pelo silêncio histórico com relação à expansão de uma bibliografia que trate de uma educação que promova as potencialidades dos sujeitos da classe popular; já a terceira questão envolve um outro tipo de problema, ou seja, para que a dualidade educacional se consolide, criam-se mecanismos reguladores. Assim, são estabelecidas normas e propostas educacionais que instauram a dualidade sócio-educativa. Neste sentido, tais dispositivos são planejados tanto para formar os intelectuais daquela classe desejosa em manter o poder, quanto para preparar os filhos das classes populares para tornarem-se peças de engrenagem através de uma educação aligeirada e, portanto, superficial e acrítica.

Para trabalhar com questões dessa dimensão, precisamos estabelecer determinados princípios que impliquem uma fundamentação teórica com densidade proporcional ao ideário de uma nova ordem, a fim de apontar práticas sociais universais permanentemente democráticas. Mas, que princípios seriam esses senão aqueles de domínio do direito natural que, ao serem reintegrados ao homem pudessem contribuir para o resgate desta sociedade reificada? Mas, que

homem seria este senão o sujeito cômico de sua singularidade enquanto indivíduo inserido no meio social?

Compreende-se por princípios tudo aquilo que vem antes de uma dedução e, portanto, axiomático por natureza. Ficar com apenas um interlocutor daquele diálogo para dissertar sobre as questões propostas poderá acarretar, por um lado, a visão romântica de um idealista sedento de Liberdade, Igualdade e Fraternidade do direito natural no molde rousseauiano, isto é, no molde anterior à redefinição dessas categorias quando da ascensão burguesa ao poder. Ou, por outro, poder-se-ia cair num coletivismo exacerbado, tão denunciado pelo sujeito libertário, ou seja, por aquele que compreende o respeito tanto de sua liberdade individual quanto da liberdade de cada um de seus semelhantes, como pressuposto básico para uma sociedade amadurecida.

Aliás, é a compreensão deste sujeito libertário, caracterizado pela harmonia entre as dimensões individual e social e que é o objetivo maior dos propósitos educacionais anarquistas, que sustentará a Pedagogia Libertária, de cunho integral, no confronto às estruturas de longa duração que promovem a dualidade educacional – discussão de maior relevância neste texto.

A dualidade educacional é entendida como o resultado das desigualdades sociais gerando desigualdades educacionais em um sistema dual, isto é, uma escola para os filhos da classe hegemônica e outra escola para os filhos das classes populares. Essencialmente, a existência desse fenômeno social ocorre para que a classe hegemônica possa conservar a estratificação social a seu favor.

A subjetividade envolvida nessa *escola dual*, por sua vez, norteará o desenvolvimento da categoria **confronto entre matrizes libertária e liberal na educação**, através do embate ideológico entre as forças contra-hegemônicas e as da classe hegemônica que continua dando uma educação controlada e limitada para o povo, de forma a não comprometer a estabilidade social, da mesma maneira como fizeram os déspotas esclarecidos no século das luzes. Outrossim, quando a burguesia ascendeu ao poder, no século XIX, ela distanciou-se da educação universal no molde comeniano, e possibilitou o acirramento das desigualdades educacionais.

Esse processo histórico de *gap* social fez proliferar a concepção anarquista, base da Pedagogia Libertária. Por conseguinte, partindo da dualidade educacional, este trabalho procura fazer um levantamento bibliográfico com o propósito de elucidar essa pedagogia que pretende substituir o autoritarismo e o individualismo pela liberdade e pela solidariedade; que pretende

romper com o caráter reprodutivista da escola em relação à estrutura social de dominação e exploração, a fim de poder ser confrontada com as pedagogias liberal e tradicional.

Dentro do campo histórico de longa duração, os procedimentos metodológicos adotados foram: a dedução, a indução e a analogia, as quais se completam na tarefa científica (REALE, 2002. p. 84-85). A indução, que se estabelece a partir do olhar de um fato particular e de uma seqüência de raciocínios ordenados para atingir uma conclusão de ordem mais geral através da argumentação pela experiência, processo utilizado no segundo discurso de Rousseau, que analisamos no segundo capítulo de nossa dissertação. Por sua vez, o processo dedutivo estará presente em todo o corpo do trabalho, pela necessidade de demonstrar as indagações a partir de hipóteses que podem ser identificadas no teor daquelas três questões anteriormente estabelecidas. Por fim, o processo analógico vai acontecer quando for possível identificar similitude entre períodos históricos, como, por exemplo, no fenômeno da educação dual, presente até hoje e desde a sistematização dos saberes – ler, escrever e contar – no período da reforma luterana.

Com a intenção de tratar este dualismo para além do modo de produção capitalista, desenvolvemos no primeiro capítulo uma metodologia que abrangesse um escopo maior do que fatores econômicos e sociais, inseridos na lógica marxista. Foi preciso considerar, também, os fatores políticos, morais e mentais, inseridos na história das mentalidades, para poder enxergar, no processo civilizatório, estruturas profundas de lenta mobilidade a fim de articular com a dinâmica do binômio indivíduo-coletivo.

O segundo capítulo vai fornecer as bases culturais das desigualdades sociais fundamentado pela Liberdade, Igualdade e Solidariedade¹ a partir do segundo discurso de Rousseau. Ele vai fornecer, ainda, a identificação de um nascedouro comum às duas concepções a partir do direito imanente ao homem e que, num cenário revolucionário com alianças e desacordos, os verdadeiros vencedores, os burgueses, reorientaram sua ideologia para que a estrutura do poder se mantivesse intacta. Neste capítulo, são tratadas também as resistências e o perfil de sujeito de cada concepção.

¹ Embora na literatura predomine a tríade Liberdade, Igualdade e Fraternidade, neste presente trabalho, utilizaremos o conceito de Solidariedade por abranger as relações sociais de formas mais ampla, numa coletividade menos diferenciada. Pelo Novo Dicionário Aurélio, solidariedade é o sentido moral que vincula o indivíduo à vida, aos interesses e às responsabilidades dum grupo social, dum país, ou da própria humanidade enquanto que fraternidade é a união ou convivência como de irmãos; harmonia, paz, concórdia, fraternização.

O terceiro e último capítulo, dividido em três partes, desenha, primeiramente, a proposta liberal de educação trazendo informações e reflexões sobre a escola tradicional e escola nova, nas semelhanças de ordem política e contrastes metodológicos. Ademais, coloca o movimento pedagógico de Freinet à meio caminho da proposta libertária, que é desenvolvida na segunda parte do capítulo.

A partir da análise do Manifesto dos partidários da Educação Integral de 1893 e de suas influências de Proudhon e Bakunin, traçamos os princípios da educação integral anarquista. O estudo sobre aspectos da obra de Pietr Kropotkin deu-se no sentido de analisar o ideal da Solidariedade através de seu tratado sobre apoio e ajuda mútua (e de seu estudo sobre a Revolução Francesa para, assim, podermos investigar a ação popular nessa Grande Revolução, a fim de adensar as discussões e embates ideológicos, no segundo capítulo). Tanto investigamos as três primeiras experiências da práxis pedagógica libertária de Paul Robin, Sebastien Faure e Francisco Ferrer y Guardia quanto refletimos sobre o legado anarquista. A terceira parte do capítulo – confronto entre concepções –, procuramos sintetizar os contrastes entre concepções em questão a fim de elencar os elementos constitutivos para uma proposta de categorização.

Além das referências, fazem parte, ainda, deste trabalho, as considerações finais, onde procuramos estabelecer questionamentos que justifiquem a continuação desta pesquisa no cenário educacional brasileiro, em estudos vindouros.

As categorias que utilizamos para a construção desta dissertação foram: dualidade educacional, pedagogia liberal, pedagogia libertária e historicidade.

CAPÍTULO I

OS CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

O primeiro e o segundo capítulos de nosso trabalho são os alicerces para a construção de categorias que confrontarão as matrizes educacionais libertária e liberal no século XIX, eixo central desta dissertação.

Percorremos um caminho metodológico que nos conduziu a percepção das variações, mesmo lenta, de subjetividades e de mentalidades² presentes nas matrizes mencionadas acima. Com efeito, verificamos a necessidade de um recorte de tempo ampliado para viabilizar uma investigação mais densa das desigualdades educacionais. O tratamento metodológico que utilizamos é a História de longa duração, esta abordagem histórica nos possibilita lidar com “uma pluralidade de tempos” (Lechte, 2002, p. 108). Destacamos que foi Fernand Braudel³, o autor que fez a reflexão mais importante sobre o tempo na História. Ademais, nosso texto procurou mergulhar no campo histórico das mentalidades⁴ a fim de perceber, nesta análise, a produção de ideologias e o embate de subjetividades entre as classes sociais, visando identificar os princípios constitutivos da Pedagogia Libertária.

Temos, ainda, a necessidade de informar que a metodologia em questão precisa ir além da perspectiva do materialismo histórico. Embora reconheçamos que esta matriz teórica esteja dentro de um contexto de longa duração, ela se baseia na busca dos fundamentos verdadeiros da sociedade através das formações sócio-econômicas e das relações de produção (TRIVIÑOS, 1990, p. 51); e não nos fenômenos espirituais de uma história focada pela história das mentalidades e que Lucien Febvre⁵ explorou nos aspectos da *aparelhagem mental* e da *aparelhagem da sensibilidade* (apud LE GOFF, 1993, p. 48).

² Segundo o verbete do Novo Dicionário Aurélio na 1ª edição (13ª impressão): mentalidade é o conjunto dos hábitos intelectuais e psíquicos de um indivíduo ou de um grupo; estado mental ou psicológico.

³ Fernand Braudel (1902/1985) utilizou três níveis de tempos para investigar a complexidade da história do Mediterrâneo.

⁴ Mentalidade é uma construção cultural mais profunda do que ideologia; história das mentalidades é uma abordagem que surge no seio da História Nova.

⁵ Fêz parte da primeira geração dos Annales, juntamente com Marc Bloch e outros.

1.1 Para além do Materialismo Histórico

Nossa investigação exigiu um recorte de tempo dilatado, pois, o estudo da longa duração na história acarreta um trabalho com um foco mais amplo do que na história tradicional – história narrativa de acontecimentos. Segundo Braudel (apud LECHTE, 2002, p. 107), essa ampliação de foco é consequência da diversidade de interações pelo longo tempo de observação. Isto possibilita formar uma base que contempla tanto aspectos conjunturais quanto estruturais no campo histórico.

Braudel contribuiu para a história das estruturas ao expandir o olhar engessado daquele Mediterrâneo de “clima quente e casas caiadas”, para um mundo plural de subsistemas interligados uns aos outros e com uma organização da história através de três níveis de tempo: o *primeiro*, provocado pelo ambiente, é o mais lento e quase imperceptível, mas com um sentido de repetição e ciclos; o *segundo* está relacionado à história social e cultural, isto é, o tempo dos impérios e das civilizações; já o *terceiro* é o tempo dos eventos, dos acontecimentos; é o tempo da curta duração (LECHTE, 2002, p. 109).

Conjectura-se, ainda, a possibilidade de um quarto nível de tempo que é “o do momento ou conjuntura” em que uma dada situação específica (entrada, no século XVI, do idioma inglês no Mediterrâneo, por exemplo) passa a ser investigada sob diferentes ângulos, abrindo, inclusive, a possibilidade para um tempo social. Todavia, quando privilegiamos o tempo de conjuntura em detrimento ao de longa duração, corremos um risco de “traçar um quadro superficial da humanidade” (LECHTE, 2002, p. 109).

Consideramos que até poderíamos limitar o estudo da longa duração, partindo do materialismo histórico, focalizando o sistema econômico e social por meio da categoria luta de classes, através de “sistemas históricos plurisseculares”. Mas, apesar de Marx ter criado a categoria de modo de produção e ter compreendido que “forças profundas da história só atuam e se deixam apreender em tempo longo” (LE GOFF (org), 1993, p. 45) e, conseqüentemente, as superestruturas tendem a mudar lentamente, o materialismo histórico não dá conta das conexões entre as questões econômicas e sociais do coletivo com suas implicações mentais no sujeito⁶,

⁶ Observa-se um momento proveitoso, na dissertação, para tratar a liberdade individual na discussão entre a prática social marxista (coletivo) e a prática social anarquista (indivíduo e coletivo).

nem, tampouco, admite a predominância de fatores políticos e morais sobre aqueles fatores econômicos (LE GOFF (org), 1993, p. 31).

Com efeito, existem outras formas de diferenciar os períodos da história além do modo de produção marxista; como por exemplo, “de acordo com as mentalidades ou de acordo com os conflitos entre essas mentalidades dentro de um contexto temporal” (LE GOFF (org), 1993, p. 45). Assim, optamos por fazer a distinção de períodos da história através de embates entre mentalidades, ou seja, na discussão do confronto de concepções.

Esse confronto, por seu turno, acontece através das matrizes de origem dessas concepções e como as suas fronteiras se comunicam no campo educacional, de modo que é possível investigar a dualidade educacional, enquanto categoria, através de elementos ideológicos de conservação da educação para a elite e da educação para as classes populares. Dessa forma, é preciso, assim, definir categorias associadas àquelas concepções – pedagogia libertária e pedagogia liberal – para que o embate possa existir. Por fim, a categoria historicidade é necessária para materializar um cenário de luta, no qual subjetividades possam ser consideradas.

Todo este percurso, no entanto, tem o objetivo de discutir a construção de uma nova categoria, isto é, confronto entre matrizes libertárias e liberais na educação, já mencionada anteriormente. Buscamos compreender os “fatos morais” (ocultos) que não são menos reais do que os fatos materiais (visíveis) na história das civilizações (LE GOFF (org), 1993, p. 34-40). Precisamos verificar se na identificação de elementos ideológicos de conservação da educação podemos chegar a um quadro mental correspondente. Para esta verificação, necessariamente, precisamos caminhar para além do materialismo histórico, pois este se fundamenta na materialidade do mundo, considerando que “todos os fenômenos, objetos e processos que se realizam na realidade são materiais”, além de ressaltar que “a matéria é anterior à consciência” e de que “o mundo é conhecível” (TRIVIÑOS, 1992, P.52)⁷.

Guy Bois (LE GOFF (org), 1993, p. 241) coloca que as duas correntes: marxismo e história nova, não podem ignorar-se pela visão crítica que têm em relação à história tradicional, embora suas interfaces ainda sejam opacas. Ademais, não podemos negar a influência do marxismo sobre a renovação metodológica – afinal, ele tende a uma história total nas dimensões temporal (longa duração) e estrutural – e nem tampouco é possível ignorar o papel das mentalidades, isto é “descobrir os múltiplos vínculos que unem as categorias mentais ao conjunto

⁷ Aqui, a contribuição de Triviños está relacionada as características do materialismo histórico.

das relações sociais”, pois, de acordo com Guy Bois, o individual e o coletivo se encontram nos campos históricos da mentalidade e das ideologias (LE GOFF (org), 1993, p. 241-255).

Acreditamos que o trabalho com as mentalidades traz uma renovação metodológica para o marxismo, ou mais especificamente, à prática da historiografia marxista, por isso consideramos necessário retomar as origens da doutrina marxista para uma reavaliação de sua práxis e, assim sendo, “o destino do materialismo histórico” dependerá, sobremaneira, do desdobramento de seu confronto com a História Nova (LE GOFF (org), 1993, p. 242).

Além disso, a história das mentalidades nos possibilita compreender melhor a relação entre o indivíduo e coletivo. Por isso, a partir da história das mentalidades podemos compreender não somente o embate entre a matriz liberal e libertária como também os embates entre marxistas e anarquistas⁸. Sendo assim, para o adensamento deste trabalho, a História Nova⁹ não somente contribui na dimensão subjetiva do indivíduo, mas, ainda, na discussão da relação entre indivíduo e sociedade através das categorias iluministas Liberdade, Igualdade e Solidariedade.

A História nova, ao destacar as diferenças das experiências históricas e a necessidade de referenciais múltiplos, amplia o conceito de história, indo além de um desenvolvimento linear segundo um só modo de evolução, como é o caso do modo de produção¹⁰. Esta ampliação metodológica poderá transformar a história nova em um desafio à história marxista oficial (Le Goff, 1993).

Destacamos, também, que ao nos embasar na história das mentalidades partimos do pressuposto que a ideologia é algo aquém das mentalidades. Colocar o papel da ideologia aquém da mentalidade é constatar que a mentalidade possui um maior alcance do que ideologia. Queremos ir para além das conseqüências das relações de poder, pois procuramos saber, afinal, onde se encontra a motivação que leva os indivíduos a desejar subjugar indivíduos. O conceito de mentalidade se constitui mais amplo que o de ideologia, pois ela remete “à lembrança, à memória e às formas de resistências” constituindo, assim, o que se chamou de “força de inércia das

⁸ No bojo da dissertação, se necessário, estes confrontos poderão ser melhor vistos, sem, todavia, caracterizar um grande mergulho, pois estas questões não fazem parte do foco da dissertação.

⁹ A história nova ampliou o campo de observação do historiador pela descoberta de novos objetos de análise, trazendo inclusive, a dimensão quantitativa para os seus métodos.

¹⁰ Modo de produção é um fundamento básico para a compreensão da luta de classes. É um dos conceitos do materialismo histórico. Existem, historicamente, cinco modos de produção, entre os quais, a escravidão, o feudalismo e o capitalismo (TRIVIÑOS, 1990, p. 52).

estruturas mentais”, identificada “nos restos de ideologias mortas” e preservada na “expressão mais autêntica dos temperamentos coletivos” (VOVELLE, 1991, p. 19-20).

Por outro lado, existe uma inquietação dos marxistas no sentido de poder tornar a mentalidade uma abordagem mistificante, pelo fato dela conter uma autonomia mental que suplanta os padrões dogmáticos da ideologia e que a torna mais flexível, portanto. A esta questão, Vovelle (1991, p. 18-19) prescreve atenção em “manter unidas as duas pontas da cadeia, desde o social ao mental”; em outras palavras, esta prescrição se traduz em um cenário no qual as relações sociais são tão importantes quanto a dimensão individual dos sujeitos envolvidos. É a partir desta necessidade bifocal que será tratado, mais adiante, o sujeito anarquista na dimensão individual e social.

A partir do controle dessas duas pontas da cadeia, social e mental, vai se constituindo a história das mentalidades, que mostra a existência de uma história das estruturas, onde o aspecto sócio-econômico está inserido à “história das atitudes mais elaboradas”. Assim, este tipo de história passa a explicar opções, atitudes e comportamentos coletivos, indo além das análises das estruturas sociais, desafiando o reducionismo mecanicista através do “estudo das mediações e da relação dialética entre as condições objetivas da vida dos homens e a maneira como eles a narram e como a vivem” (VOVELLE, 1991, p. 22-24).

1.2 História de longa duração e ampliação do campo dos estudos históricos

Segundo Fernand Braudel (apud LECHTE, 2002, p.107-108), aceitar a longa duração implica na “urgência de mudar tudo, do pensamento de uma pessoa a um estilo de escrita e apresentação”, pois é aceitar um tempo praticamente imóvel, de tão lento. É ser possível, através dessa longa duração, perceber o aspecto estrutural da história e atingir a dimensão da mentalidade, que é uma construção cultural com potência inercial bem maior do que a própria ideologia.

“O alvo número um dos primeiros da Escola dos Annales em relação à história tradicional foi a luta contra uma história factual” (LE GOFF (org), 1993, p.7). Por ser considerada superficial e de curta duração, ela era desvinculada de estruturas e, sendo assim, realidades de pouca mobilidade não se tornavam visíveis para essa história, segundo Krzysztof Pomian (LE GOFF (org), 1993, p. 98).

Com o advento da história nova e seus desdobramentos nas perspectivas do tempo de *longa duração*, da *estruturação* de ciclos históricos e das construções culturais em relação à *mentalidade*, houve uma ampliação nas fronteiras dessa ciência. Esse deslocamento gerou interfaces com as outras ciências sociais, entre as quais, a sociologia, a antropologia e a psicologia, enriquecendo sobremaneira a pesquisa, mas de forma desafiadora – afinal, a história e sociologia, por exemplo, não têm o mesmo tempo, tradicionalmente.

Neste sentido, por este olhar ampliado, um acontecimento¹¹ pode ser transformado numa “ponta do iceberg e estudá-lo como cristalizador e revelador de estruturas”, permitindo, assim, a leitura do imaginário de uma sociedade; uma biografia histórica nova, em vez de reduzir personagens a uma explicação sociológica¹², pode esclarecer estruturas, através das funções e papéis do sujeito observado. Entretanto, “a volta mais importante é a da história política”, pois ela deixa de ter um sentido politiquês e vai construir uma história do poder sob todos os aspectos, inclusive no simbólico e no imaginário (LE GOFF (org), 1993, p. 7-8). “O desejo da história nova é de construir uma história do homem total” (LE GOFF (org), 1993, p. 48). É neste sentido que Le Goff aponta para um “novo conceito de sociabilidade” (LE GOFF (org), 1993, p. 50), pelo qual é preciso redesenhar um novo espaço social e renegociar as relações entre a história e as ciências sociais (LE GOFF (org), 1993, p. 9). Aliás, o autor assume que existe uma crise na história nova¹³ decorrente, em parte, da “crise das ciências sociais e da própria noção de social” (LE GOFF (org), 1993, p.3).

Com efeito, o olhar denso de uma história de longa duração sinaliza os movimentos lentos e profundos da história de acontecimentos e crises sociais, onde o interesse pelas individualidades é menor do que pelos homens e pelos grupos sociais que constituem a maioria da população. Esta história de realidades concretas e do homem cotidiano irá obrigar as ciências e o próprio conhecimento a se adequarem a uma outra concepção do mundo e de sua evolução (LE GOFF (org), 1993, p. 16).

Outrossim, é possível identificar que a resistência à redefinição das categorias iluministas da Liberdade, Igualdade e Fraternidade pela burguesia no século XIX teve uma resposta muito

¹¹ Um acontecimento pode ser uma criação midiática e com status na história contemporânea (LE GOFF (org), 1993, p. 9).

¹² Entre outras possibilidades futuras para a história, Le Goff (1993, p. 56) propõe a sua fusão com a antropologia e sociologia e esta nova ciência se chamaria de antropologia histórica ou história sociológica (segundo Paul Veyne).

¹³ Em relação às críticas, elas apontam para uma história com pouco espaço dedicado à história política ou contemporânea.

mais rápida do que a da resistência aos eventos da relação de poder entre sujeitos humanos, no transcurso da história das civilizações - grandes eventos podem ser identificados pela história nova como representações menores daqueles “verdadeiros acontecimentos sobrevivendo antes deles, isto é, as mutações profundas da história” (LE GOFF (org), 1993, p.16).

Salientamos que as categorias *longa duração* e *estrutura* da história nova foram categorias imprescindíveis para os fundadores da Escola dos Annales, em 1929, e ressaltamos também que elas foram utilizadas na história econômica e social, concebida por Marx. Aliás, segundo F. Braudel, entre outros historiadores, “Marx é visto como um dos principais criadores de modelos para as ciências sociais e em particular para a história” (LE GOFF (org), 1993, p. 2). É fato que os Annales não criou a nova história, mas essa escola foi um marco para a “história antifactual”, com desdobramentos para uma “história das representações e das mentalidades” (LE GOFF (org), 1993, p. 19).

Ainda, para o autor, a história nova precisa promover como tarefa, uma nova erudição por meio do aperfeiçoamento de métodos comparativos, ampliando o conceito de documento e dos diversos tempos de uma sociedade histórica. Considera, também, a necessidade da dimensão do imaginário, para, através de documentos artísticos e literários, por exemplo, ser possível fazer uma história total; outra tarefa, diz o autor, é a preocupação com as *idéias* (pois, as ciências avançam somente com o poder criativo e original do pensamento) e com as *teorias* que não são mais do que “degraus sucessivos no insaciável desejo de ampliar o horizonte do pensamento humano” (LE GOFF (org), 1993, p. 54-56).

O original desta proposta é que a história nova “não depende de nenhuma ortodoxia ideológica”, embora postule a necessidade de uma reflexão teórica, com “múltiplas contribuições” na “pluralidade dos sistemas de explicação” (LE GOFF (org), 1993, p. 21).

Com efeito, ao utilizar o referencial da história nova buscamos compreender mais profundamente o confronto de teorias e práticas pedagógicas e também contribuir para a reflexão sobre as concepções de Liberdade e Igualdade dos teóricos anarquistas dos anos oitocentos. De acordo com Le Goff, a história nova “pretende ser uma história escrita por homens livres ou em busca de liberdade, a serviço dos homens em sociedade” (LE GOFF (org), 1993, p. 21).

1.3 História das estruturas, das mentalidades e o objeto de investigação

A proposta desta dissertação é o confronto entre mentalidades; deste modo, o recorte no tempo precisa ser feito para que possamos investigar as permanências e as mudanças desses fenômenos civilizatórios. Trabalharemos com o período de um século, a fim de melhor proporcionar uma observação do movimento das estruturas e das mentalidades em relação à educação nos horizontes da Liberdade, da Igualdade e da Solidariedade.

Segundo Krzysztof Pomian, no trabalho de Braudel sobre o Mediterrâneo, a história é ampliada para além do estudo dos acontecimentos, isto é, para a identificação de estruturas. Contudo, estas estruturas não são apenas conjuntos de elementos relacionados entre si em um tempo longo, mas a imposição de um “caráter repetitivo às atividades dos indivíduos e dos grupos” e que gera uma “rede de injunções, cuja força é proporcional à rigidez” (LE GOFF (org), 1993, p. 97-100).

Com efeito, esta rede de injunções que possibilita uma resistência às mudanças é também observada nas estruturas educacionais desde a sistematização dos saberes, e que vem consolidando a dualidade educacional, em particular, a dualidade educacional brasileira. Trazer este fenômeno social para um horizonte histórico de longa duração significa poder investigar as subjetividades de uma elite contrária a uma educação universalmente emancipadora. Devemos compreender que, através de uma longa existência, tais estruturas alcançam tanta estabilidade, que são naturalizadas como verdade axiomática. Desse modo, para uma análise densa de um confronto entre concepções antagônicas é preciso um mergulho no tempo, a fim de trazer processos de naturalização para uma dimensão racional e crítica, podendo, dessa maneira, libertar o sujeito de seus “marcos mentais e que são também prisões de longa duração” (LE GOFF (org), 1993, p. 98).

Ainda, esta trajetória se torna possível tão somente pelo entendimento de que a verdadeira história é a história do povo, do cotidiano e do usual. Ela, então, passa a se vincular às ciências sociais e promover a investigação dos fenômenos sociais, ficando, desse modo, na contramão dos que fazem a “história factual” – há uma “verdadeira batalha epistemológica” (LE GOFF (org), 1993, p. 104). Com este novo olhar para a história é possível desestabilizar construções culturais naturalizadas, na medida em que os processos repetitivos estruturais passam a ser contextualizados por meio de relações que conservam o poder.

Dentro de cada tipo de estrutura, o tempo é praticamente estacionário. Entretanto, no advento de uma mudança estrutural, há quebra de continuidade pela revogação das antigas injunções, trazendo transformações qualitativas irreversíveis. São as chamadas “mutações”, aquelas que “transformam um tipo de estrutura em outro”, segundo K. Pomian (LE GOFF (org), 1993, p. 113). Esse autor também relaciona estas mutações com as revoluções, por entender que “toda revolução nada mais é do que a subversão de uma estrutura e o advento de uma nova estrutura” (LE GOFF (org), 1993, p. 120). Aliás, o ideário anarquista, ao pregar uma revolução social com o intuito de estabelecer uma sociedade sem hierarquia (isto é, anárquica), dá a esta revolução significado de transformação social, para que uma nova estrutura possa ser construída com base em relações interpessoais horizontalizadas. Salientamos, neste ponto, a importância dada à pedagogia libertária neste processo de transferência de legitimidade - emancipação do sujeito. Pois, segundo Vovelle¹⁴, os estudos sobre revolução avançam para um espaço que privilegie essa transferência de legitimidade e de sacralidade, também. Sendo assim, a mudança revolucionária vale muito mais pelo que tende a ser do que pelo próprio ponto de partida, que é uma visão de mundo renovada (VOVELLE, 1991, p. 404).

A partir de uma história para além dos fatos, foi possível pensar num novo conceito de “revolução” e vincular ao conceito de história estrutural (LE GOFF (org), 1993, p. 119-120), que é uma história das populações; ou seja, nela estão incluídas tanto as massas quanto a elite, sem excluir ninguém, ao contrário da história tradicional (LE GOFF (org), 1993, p. 114). Esta abordagem da história é recente, ela se efetiva com a investigação do movimento social, principalmente com o movimento operário oitocentista, embora Vovelle (1991, p. 270-271) lembre da existência de trabalhos no campo da história das estruturas sociais rurais anteriores. A nova história social que trabalha com longa duração foi conduzida para percorrer o caminho da história das mentalidades. O historiador, ao considerar as mentalidades, passa a ter um olhar mais denso na sua investigação e, dessa forma, é capaz de indagar a existência de forças inerciais, que possibilitam mudanças mais profundas, principalmente mudanças estruturais. Por exemplo, no período de transição entre o feudalismo e o capitalismo, as relações de produção mudam com o ritmo diferenciado dos aspectos políticos e ideológicos.

¹⁴ Michele Vovelle (1991, p. 9-10) é historiador que não nega a sua formação marxista mas que se classifica, também, na categoria dos historiadores das mentalidades. *Morte, festa e fatos religiosos* são temas que o atraem. Dentro de uma visão ortodoxa marxista, seria preferível os estudos voltados para o processo de tomada de consciência entre as massas, embora ele repouse seus estudos no processo de descristianização a partir das modificações verificadas em testamentos ao longo do período pré-capitalista francês no século XVIII.

A partir da tese de Paul Bois sobre camponeses, que busca saber não somente como se efetiva a *mudança*, mas também *por que se resiste a ela*, Vovelle (1991, p. 302) propõe compreender, primeiro, o que não muda para, então, compreender o que muda. Este tipo de abordagem caracteriza bem a história das mentalidades.

Apesar de não existir um conceito universalmente aceito para a história das mentalidades, consideramos a definição de Robert Mandrou a melhor proposta, isto é, uma história das ‘visões de mundo’ (apud VOVELLE, 1991, p.15). Visões estas que se consolidaram no *inconsciente coletivo*¹⁵ e se naturalizam, provocando a inércia das mobilidades estruturais.

A compreensão da categoria mentalidade, primeiro, se situou “a nível da cultura e do pensamento claro” e depois passou a ser uma concepção mais subjetiva, como “uma história das atitudes, dos comportamentos e das representações coletivas inconscientes”, o que fez com esta categoria não pudesse ser reduzida às dimensões do econômico e do social, inclusive esta é a “incompatibilidade mais flagrante entre os conceitos de ideologia e de mentalidade”. A partir desta visão, a história das mentalidades conceberá o real de modo que possamos captá-lo “em toda a sua complexidade e totalidade” (VOVELLE, 1991, p. 14-25).

Vovelle se reporta à história das mentalidades associando-a com uma *prisão de longa duração* nos moldes braudelianos e como *história das resistências*, a partir da definição de Ernest Labrousse. História das resistências, para identificar o que resiste numa mentalidade coletiva, para saber qual “a força da inércia” das estruturas mentais.

Esse modo de ver a história pode nos auxiliar a compreender e desnudar como se efetiva o confronto entre matrizes educacionais como a libertária e a liberal, principalmente no contexto histórico brasileiro, de modo que nos leve a indagar se o que resiste na mente da elite em termos de uma educação universal e emancipadora, hoje, no Brasil, tem a mesma origem da estrutura mental que tinham o colonizador sobre o colonizado nos nossos primórdios. E, se esta indagação for verdadeira, poder associá-la a uma prisão mental de longa duração, inclusive, porque constatamos até hoje a dificuldade de implementação de uma práxis da cidadania para todos os sujeitos nacionais, tendo em vista que no Brasil não houve, até os dias atuais, a plena implantação

¹⁵ *Inconsciente coletivo* é uma contribuição de Philippe Ariès ligada ao empirismo e não se refere a uma conceituação psicanalítica: noção que remete à “autonomia de uma aventura mental coletiva que obedece a seus ritmos e causalidades próprios” (apud VOVELLE, 1991, p. 21) .

do *direito natural*¹⁶, nos moldes da racionalidade iluminista, cujos valores são: a Liberdade, a Igualdade e a Solidariedade. Em suma, devemos indagar o porquê e o como das resistências.

Se a história das mentalidades é uma história das inércias e das resistências, então, de que forma mudam as mentalidades, com autonomia ou sob pressão? Para esta investigação, Vovelle, além de sua própria visão, vai buscar a de outros autores. Braudel, por exemplo, questiona se a “mutação brusca” ou o “acontecimento explosivo” são movimentos verdadeiramente criadores ou se estas singularidades não são, no limite, “o resultado de uma evolução surda da longa duração”; já Phillip Ariès indica que é através da autonomia de um “inconsciente coletivo”, maduro na sua própria dialética, que se acompanha as alterações na longa duração. Todavia, o próprio Vovelle considera que este problema de mudança vai provocar no pesquisador a reflexão sobre a complexidade do entrelaçamento dos tempos longo, médio e curto (VOVELLE, 1991, p.258-296). Ainda, ele se mostra opositor à idéia de Ariès, que não admite rupturas bruscas em modelos de longa duração (LE GOFF (org), 1993, p. 85-90).

Outro aspecto que aparece nas discussões de Vovelle é o *evento*, que tem um papel a desempenhar neste campo investigativo. Vovelle denomina-o de “trauma histórico” e o diferencia através de três maneiras: o acontecimento por si mesmo, insular; um acontecimento como herança, isto é, o limite de um processo de longa duração e, por fim, o acontecimento como elemento fundador, aquele que não tem passado, mas um longo futuro e, aliás, muito em voga na contemporaneidade (VOVELLE, 1991, p. 407-408).

É possível que esta nova dialética entre tempo longo e tempo curto possa trazer benefícios ao diálogo entre a história e os estudos das relações sociais, o que facilita a compreensão de nosso objeto de investigação, ou seja, o confronto de concepções que perduram por um longo tempo e estão imbricadas entre si, de modo que seja possível identificar as relações entre as resistências mentais e as representações sociais dos sujeitos envolvidos em um dado intervalo de tempo. Devemos, pois, travar um diálogo entre história e o campo social.

Aliás, Vovelle se reporta à questão da importância da memória coletiva atuando, mesmo inconscientemente, através de uma atitude política contemporânea, mas influenciada pelo passado, por exemplo, em uma determinada região da França que vota tradicionalmente na direita

¹⁶ Será tratado no próximo capítulo; prerrogativa do ser humano segundo J.J. Rousseau no seu discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.

ou na extrema direita – “quantos conhecem as condições históricas dentro das quais se fez essa partilha sob a Revolução Francesa?” (VOVELLE, 1991, p. 321)

E no cenário político-educacional brasileiro das décadas de 1920 e 1930, também é possível compreender a perseguição dos conservadores aos liberais e aos libertários da educação, como se foram um único movimento de esquerda, através da dialética entre tempo longo e tempo curto? De toda sorte, as memórias podem ser inconscientes, porém, elas são operatórias, segundo Vovelle (1991, p. 321). No caso, se a resposta for favorável, estamos diante, mais uma vez, do sucesso da mentalidade colonial frente à educação dual brasileira.

CAPÍTULO II

AS ORIGENS DAS PROPOSTAS EDUCACIONAIS QUE TRATAM DA LIBERDADE, IGUALDADE E SOLIDARIEDADE

Se o capítulo anterior foi construído para servir de apoio metodológico para a dissertação, o presente capítulo servirá para fundamentar as bases de investigação das desigualdades educacionais, a partir da reflexão rousseauiana sobre a origem e fundamentos das desigualdades entre os homens, contribuindo, dessa forma, para a construção da categoria *confronto entre concepções* - aqui buscamos compreender a origem ideológica de determinados valores iluministas. No ideário iluminista, do final do século XVIII, está a fonte comum das duas matrizes educacionais libertária e liberal, ambas se fundamentam nos valores do *direito natural*, isto é, Liberdade, Igualdade e Fraternidade, mas fizeram trajetórias distintas.

Trataremos inicialmente de fazer reflexões sobre a obra de Rousseau sobre a origem das desigualdades entre os homens, pois, nesse discurso Rousseau desestabilizou a Academia de Dijon, quando argumentou querer ter nascido em um lugar regido por um governo democrático, para que pudesse viver e morrer livre; ter nascido num Estado no qual ninguém pudesse estar acima da lei, sob pena de se ter as rédeas da própria liberdade submetidas a um senhor, privando, desse modo, o direito de legislação, que precisa ser comum a todos os cidadãos. Depois analisaremos como se efetivou a redefinição dos princípios iluministas a partir da Revolução Francesa e sua influência para a construção das concepções educacionais: liberal e anarquista.

2.1 Origem da desigualdade entre os homens

Para iniciar a discussão sobre a origem da desigualdade entre os homens, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) se reporta “a simples inscrição do templo de Delfos”: *conhece-te a ti*

*mesmo e conhecerás o universo e os deuses*¹⁷ (ROUSSEAU, 2005, p. 149). Quando o indivíduo consegue distinguir o que pertence ou não a natureza humana, ele pode identificar os elementos que provocaram as mudanças em seu estado primitivo, quer seja pelas circunstâncias, quer seja pelo progresso.

Rousseau estabeleceu a origem da desigualdade entre os homens somente depois que constituiu, no seu segundo discurso¹⁸, um critério de igualdade e um estado de direito do homem, o *direito natural*. Em sua análise, o homem era bom em seu estado da natureza, embora tenha se corrompido a partir das más tendências das instituições sociais que ele próprio construía. Nessa via de mão dupla, esse distanciamento de seu estado natural favoreceu o estabelecimento da propriedade privada e o fez institucionalizar “regulamentos para proteger essa propriedade e os privilégios” (DURANT, 1967, p. 29).

Rousseau recebeu críticas por conceber este modelo de *condição primitiva ideal*. Contudo, Durant lembra que ele fez a investigação em relação ao passado longínquo do homem e não considerou a condição primitiva como verdade histórica, mas ‘apenas como raciocínios condicionais e hipotéticos’ (DURANT, 1967, p. 30). O próprio filósofo duvidava da existência desse suposto estado primitivo e admitia não ser tarefa fácil separar o que era, no homem, a sua procedência natural da sua parte civilizada (ROUSSEAU, 2005, p.151), pois, nesse percurso civilizatório a partir de seu estado primitivo, o ser humano, paradoxalmente, terá dificuldades de perceber os meios de se conhecer, na medida em que vai adquirindo novos conhecimentos.

Salientemos que o ideal desse pensador não estava naquele período pré-social da humanidade, mas naquele em que denominou de maior estabilidade, isto é, entre o advento das famílias patriarcais e tribais e a instituição da propriedade privada, isto é, no “exato meio termo entre a intolerância do estado primitivo e a petulante atividade de nosso amor-próprio” (ROUSSEAU, 2005, p. 212). Este período ideal de estabilidade o homem perdeu a partir de um *acidente fatal*, isto é, a instituição da propriedade individual, da qual resultou a desigualdade econômica, política e social (DURANT, 1967, p. 30).

Na verdade, para a construção do referido discurso, o autor lança mão da hipótese do *estado primitivo do homem* no intuito de estabelecer um percurso metodológico dedutivo pelo

¹⁷ (N. da T.)

¹⁸ Rousseau apresenta-o à Academia em 1754: *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*.

qual pudesse compreender a origem e progresso da desigualdade e o estabelecimento e o abuso das sociedades políticas através da razão e sem dogmatismo religioso.

Assim, procurar a primeira origem das diferenças entre os homens é cabível, porque nem todos começaram o seu processo de transformação ao mesmo tempo e do mesmo modo – esta é a primeira fonte da desigualdade¹⁹ (ROUSSEAU, 2005, p.150) moral. Esta desigualdade moral, numa certa medida, foi consentida pelo próprio homem a partir de uma *adaptabilidade humana negativa*, compreendida por Rousseau como um distanciamento do sujeito da sua condição natural. É negativa, pois foi estabelecida uma relação social entre dominador e dominado, cuja representação congrega tanto o absolutismo do rei à sua época como a tirania nas relações sociais desiguais de todas as épocas. Mais tarde, Hegel irá tratá-las pela relação do escravo e do senhor.

Essas fontes fundamentaram a teoria marxista e a levaram a criar a categoria lutas de classe; embasaram a indignação dos movimentos populares modernos, em particular, os movimentos socialistas do século XIX; fundamentaram, também, toda uma logística liberal no sentido de manter o *status quo* através de compensações limitadas, mais especificamente pela educação aligeirada às massas populares.

2.1.1 Em torno de um direito imanente: o direito natural

Sob a influência do jurista genebrino Jean-Jacques Burlamaqui (1694-1748) que acreditava que o direito natural vem de “idéias relativas à natureza do homem”, Rousseau vai questionar, em seu discurso, como construir uma definição para o direito natural mais próxima da verdade, se havia tanta ignorância sobre a natureza do homem (ROUSSEAU, 2005, p. 152). Era da combinação de dois princípios anteriores à razão que decorriam as regras em relação ao direito natural, embora houvesse pouca concordância entre autores na definição desse ramo do direito: primeiro, a conservação da espécie e do bem-estar e segundo, a aversão ao sofrimento ou morte de qualquer ser sensível, principalmente o da sua espécie. Somente no caso em que estivesse em jogo a sua conservação, o homem era obrigado a dar preferência a si mesmo (ROUSSEAU, 2005, p. 154).

¹⁹ Rousseau (2005, p. 159) aponta duas espécies de desigualdades: uma física ou natural, estabelecida pela natureza e outra, que pode ser chamada de desigualdade moral ou política, relativa ou usufruto de privilégios de alguns e prejuízos dos outros.

De acordo com Del Vecchio, direito natural é a designação, por tradição, do “critério absoluto do justo” e que, assim, o torna axiomático na própria constituição e “nunca no mero capricho do legislador momentâneo”. Postulou-se, desse modo, uma “justiça superior” (DEL VECCHIO, 1948, p. 5) cuja base teórica é o jusnaturalismo que, na época do Iluminismo, rompe com aqueles fundamentos teológicos medievais; nesta vacância, passa-se a manifestar um racionalismo fundamentado pelos ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade (Jusnaturalismo Moderno ou Escola Moderna de Direito Natural) (XIMENES, 2007).

Rousseau (ROUSSEAU, 2005, p. XXII) conseguiu separar a natureza da história, solapou o conceito anterior da lei natural²⁰, cuja utilidade, sobretudo, era o de dar sustentação metafísica às leis positivas para o estabelecimento da ordem social e política. A forma como Rousseau conseguiu superar o estado encantado da natureza nos leva a pensar que ele corroborou ou quiçá, inaugurou um conceito moderno e racional do direito natural atrelado às acepções de Liberdade, de Igualdade e de Fraternidade.

É justo saber se, numa certa medida, essa fundamentação do direito natural na contemporaneidade ainda se mantém próxima aos ideais iluministas ou se, depois de tanto redefini-los, sob os auspícios da hegemonia capitalista, esses conceitos não se esvaíram e ficaram apenas os seus casulos. Se assim for, onde estariam eles e como resgatá-los?

2.1.2 Do discurso de Rousseau sobre a origem e fundamentos da desigualdade entre os homens: observações e interpretações

A partir da reflexão sobre a proposição *‘qual é a origem da desigualdade entre os homens e se é autorizada pela lei natural’* (ROUSSEAU, 2005, p. XXXII) feita pela Academia de Dijon, Rousseau constrói o seu segundo discurso, conhecido pela relevância dos conteúdos sócio-antropológicos na compreensão das contradições sociais. É notório que a questão central dessa construção é o problema do mal que não poderia vir de Deus nem do homem, mas do homem “mal governado” (ROUSSEAU, 2005, p. XX). Para o autor, enquanto o homem selvagem teria vivido em si mesmo na liberdade e no ócio, o homem sociável, por viver na opinião dos outros, mantinha a dissimulação nas suas relações interpessoais e sempre ativo e atormentado na busca de ocupações mais laboriosas. Certamente, este não era o estado original do homem que foi

²⁰ Jusnaturalismo teológico.

modificado tanto pela forma com a qual foi construída a sociedade, quanto pela desigualdade que esse processo gerou. É possível, até mesmo, que daquela dissimulação nas relações se tenham gerado representações sociais as quais o jogo de poder fosse imprescindível.

De toda sorte, é possível concluir que Rousseau discordava da existência de desigualdade moral no estado de natureza do homem. Para ele, este estado é desrespeitado sempre que “uma criança mandar num velho, um imbecil conduzir um homem sábio e um punhado de gente regurgitar de superfluidades enquanto a multidão esfaimada carece do necessário” (ROUSSEAU, 2005, p. 243).

Em relação à origem da desigualdade moral, a única direção válida, segundo o autor, é considerar os *princípios fundamentais dos deveres dos homens* ao estudá-los na sua condição original com suas verdadeiras necessidades e direitos recíprocos. Não é suficiente mostrar a “violência dos homens poderosos e a opressão dos fracos nem a revolta contra a dureza de uns e a cegueira de outros” (ROUSSEAU, 2005, p. 155). É preciso, pois, para um estudo denso sobre o homem e seus desenvolvimentos sucessivos, separar, por mais desafiadora que seja, o que é original da natureza do homem e o que foi construído a partir das relações de poder.

Por seu turno, o homem, na sua dimensão moral, ao ter a capacidade de escolher ou de rejeitar algo através de um ato de liberdade e não por puro instinto, se diferenciou do animal. Ademais, existe nele a faculdade de aperfeiçoar-se. A paixão que ele experimenta, por exemplo, origina-se da conformidade de suas idéias, que é geradora da necessidade, pois só se pode desejar ou temer as coisas a partir das idéias que se pode ter delas. É por isso que o homem selvagem só experimenta as paixões pelo impulso da natureza, cujo desejo não ultrapassa suas necessidades físicas.

Aliás, a própria percepção da morte é um dos primeiros indícios de que o homem se distanciou de sua condição animal (ROUSSEAU, 2005, p. 175). Sendo assim, será possível também enxergar indícios que revelem quando esse sujeito se distanciou de sua condição primitiva, ou seja, inicial? Quando será que o homem passou a desqualificar a existência de maus tratos em seus semelhantes? Por sua vez, qual a amplidão do conceito *maus tratos em seus semelhantes* na civilização moderna, em particular, em um tempo histórico caracterizado pelo individualismo? A partir de uma determinada construção de sociedade adveio, associado, um conjunto de necessidades para um número reduzido de indivíduos que passaram a ter privilégios em detrimento da grande maioria da população, mesmo que ela ou parte dela estivesse sofrendo

pela carência das necessidades mais básicas. Desse modo instaura-se uma profunda desigualdade social. Contudo, esta situação, embora naturalizada, não pode se manter como se fora uma condição da natureza humana, embora na história de longa duração haja constatação do contrário, pela tendência a uma característica conservadora do sistema.

Nessa construção de necessidades, a nossa civilização caminhou até a contemporaneidade para uma dependência ao consumo de tal ordem que, se não houver uma reversão de valores, poderá desencadear um colapso irreversível ao ecossistema do planeta, que já vem dando sinais de exaustão.

Assim, fazemos a seguinte reflexão: como a demanda de necessidades de uma sociedade passa a ser obrigada a se transformar sob pena de extinguir as condições essenciais de existência? Será através da transformação das instâncias que influenciam as idéias do sujeito contemporâneo? Se for assim, qual(is) a(s) ideologia(s) que sobreviveria(m)? E no campo das mentalidades, quais e como as estruturas psicológicas seriam afetadas? Certamente o impulso individualista deveria ser modificado, para que a seqüência de conquistas materiais privadas pudesse ser freada, sempre que elas passarem do ponto de otimização para a estabilidade das necessidades básicas universais. Neste horizonte, a racionalidade do sujeito anarquista²¹ precisa ser considerada para que a dimensão individual do homem possa ser vivida a partir do parâmetro social da coletividade, no intuito de resgatar a própria liberdade individual no seio da universalidade de sujeitos, através da igualdade de direitos e deveres imanes e/ou atribuídos ao homem.

Na ânsia de manter o processo de acumulação, uma parcela menor da sociedade conserva esta desigualdade a todo custo, razão pela qual existe um poder inercial que imobiliza qualquer alteração neste processo que consolida a desigualdade; por outro lado, por questão de mentalidade, grande parcela da sociedade vem se submetendo às leis e aos contratos sociais redefinidores das bandeiras Liberdade, Igualdade e Solidariedade desde aqueles anos oitocentos. Sem dúvida que, na contramão dessas reformas, vêm se constituindo movimentos de resistência de âmbito social, que visam o estado de direito da coletividade e cuja bandeira de luta é a reciprocidade de direitos e deveres entre os homens. Em particular, vamos encontrar este princípio na pedagogia libertária, que nasce no século XIX, em pleno palco das desigualdades educacionais.

²¹ Ou sujeito libertário.

É razoável supor que o primeiro sentimento do homem tenha sido o de existir e que este fato tenha gerado a necessidade de se cuidar, para prolongar o quanto mais possível a sua existência. Foi para a superação dos obstáculos da natureza que o homem construiu seus artefatos e se vestiu. No entanto, foi a exacerbação no cuidado de sua conservação que motivou os sujeitos a acumularem de forma diferenciada e que se traduz, até hoje, nas relações sociais assimétricas de poder. Se antes o acúmulo se justificava para uma melhor sobrevivência, hoje se vive o ápice desse longo processo de privatizações excessivas para um consumo descartável, no momento em que a sociedade se depara com a finitude das potencialidades naturais de seu meio ambiente. Certamente há urgência, na sociedade contemporânea, de uma práxis voltada à consonância entre necessidades humanas, justiça e sustentabilidade planetária. Afinal, qual o exato meio termo entre as benesses tecnológicas do conforto e bem estar e a real necessidade do ser humano, mas de forma universalizada, verdadeiramente democrática?

Em suma, nesse seu segundo discurso, Rousseau conseguiu apontar três singularidades no processo da desigualdade entre os homens, aos quais denominou de revoluções: na primeira, com o estabelecimento da lei e do direito de propriedade, é autorizada, assim, a distinção entre ricos e pobres; a segunda, período que foram estabelecidos o poderoso e o fraco com o advento da instituição da magistratura e, com a mudança do poder legítimo para o poder arbitrário, foi estabelecida, portanto, a distinção entre o senhor e o escravo, momento em que se deu a terceira revolução. Este era o último grau de desigualdade, até que novas revoluções dissolvessem totalmente o governo ou o aproximassem da instituição legítima (ROUSSEAU, 2005, p. 235). Com efeito, nesse panorama no qual o direito natural à liberdade foi suprimido para garantir o desenvolvimento da desigualdade entre os homens, a igualdade foi transformada na utopia dos movimentos de esquerda nos anos oitocentos. E acrescentamos que a falta de liberdade e de igualdade gerou necessariamente a falta de solidariedade, que pode ser vista como a ausência de respeito mútuo numa sociedade cada vez mais voltada às questões privadas de uma elite socialmente construída.

É interessante pensar o quão atual é este escrito e, sendo verdadeira essa afirmação, pensar o que leva um texto de cerca de duzentos e cinquenta anos a se manter criticamente vivo, senão pela resistência às mudanças das estruturas mentais dos sujeitos hegemônicos nas suas relações sociais ao longo da história.

Outrossim, observa-se nesse segundo discurso um distanciamento do corpo político daquela representatividade genuína que seria defender a liberdade de seus representados – proposta primeva que fundamentou o direito político. É possível, desse modo, que o movimento anarquista tenha assimilado a inutilidade das leis e do próprio corpo político na seguinte indagação do Rousseau:

... seria fácil provar que todo governo que, sem se corromper nem se alterar, sempre procedesse exatamente em conformidade com a finalidade de sua instituição teria sido instituído sem necessidade, e que um país onde ninguém iludisse as leis nem abusasse da magistratura não teria necessidade de magistrados nem de leis. (ROUSSEAU, 2005, p. 235)

Com efeito, é esse estado civilizatório que almeja o pensamento anarquista que, para tal, compreende a necessidade de uma Revolução Social, de modo a transformar profundamente o pensamento estabelecido, principalmente no que tange à liberdade, que no caso seria o primeiro resgate do homem pelo direito natural. É possível que com esta prerrogativa já universalizada pusesse em desequilíbrio aquelas distinções pelas quais os homens se medem na sociedade – entre as quais, a riqueza, a posição social e o poder pessoal. Pois, “os ricos só estimam as coisas que desfrutam na medida em que os outros delas estão privados, (...) deixariam de ser felizes se o povo deixasse de ser miserável” (ROUSSEAU, 2005, p. 238) - na liberdade, não existe miserabilidade.

Mas, o advento das leis desde a primeira revolução civilizatória provocou novos entraves para os fracos e novas forças para os ricos. A liberdade natural foi extinta com a constituição legal da lei da propriedade e da desigualdade, portanto “de uma hábil usurpação fizeram um direito irrevogável e, para o lucro de alguns ambiciosos, sujeitaram daí para frente todo o gênero humano ao trabalho, à servidão e à miséria” (ROUSSEAU, 2005, p. 222). O direito civil se tornou a regra comum dos cidadãos.

As sociedades se multiplicaram e logo não foi possível encontrar lugar onde não houvesse o jugo do mito da espada de Dâmocles²². Os corpos políticos, por sua vez, se viram forçados a sair do estado de natureza que se encontrava entre si e, semelhantemente ao processo dos homens, se viram no meio de guerras nacionais, batalhas e represálias – divisão do gênero humano em diferentes sociedades.

²² Espada suspensa sobre a cabeça de um indivíduo representando insegurança por algo ou posição prestes a perder.

Na visão de Rousseau, na origem, as sociedades políticas não puderam ter outro caminho para consolidar o direito de conquistar um direito senão pela constituição de órgãos reguladores que, em algum momento, terminariam se confrontando entre si. Além disso, embora todo o trabalho desenvolvido pelos legisladores, esse estado político permaneceu imperfeito pelo fato de ter iniciado de modo errado e, apesar de suas alterações, nunca conseguiu reparar os vícios de sua constituição (ROUSSEAU, 2005, p. 225).

A existência da figura de um chefe se efetivou somente depois das desordens e inconveniências sociais terem se multiplicado continuamente, assim foi necessário “confiar a particulares a perigosa custódia da autoridade pública” e se delegar “a magistrados o cuidado de impor o cumprimento das deliberações do povo”. Aliás, “constitui a máxima fundamental de todo o direito político, que os povos aceitem ter chefes” de modo que estes defendam a sua liberdade e não os escravizem (ROUSSEAU, 2005, p. 225-226). Neste instante, cabe indagar o quanto o Estado contemporâneo vem se distanciando dessa concepção rousseauiana.

Com o advento das chefias e representantes do povo emerge, então, a figura do político que, segundo Rousseau, sofismou sobre o amor à liberdade tanto quanto fizeram os filósofos em relação ao estado da natureza, pois aqueles políticos atribuíam ao homem coisas muito diferentes daquilo que viam. Por exemplo, atribuíam uma inclinação natural para a servidão, ao julgar pela paciência com que alguns homens os suportavam. Todavia, esqueciam que essa pacífica sujeição fora a naturalização de um processo civilizatório que transformou, nesse homem civilizado, aquele bárbaro que não se submetia a qualquer jugo.

Em relação à autoridade paterna, o autor se colocou contrário à concepção de que o governo absoluto tenha sido consequência dessa autoridade, pois ele a compreendia pela brandura pela qual buscava mais vantagem para o filho do que para ele próprio; aliás, muito distante do despotismo absolutista. Segundo ele, o filho, depois de sua independência, devia ao pai somente respeito e não mais aquela obediência de outrora, quando ainda necessitava de seu auxílio. Neste sentido, discutir a questão da emancipação na pedagogia libertária não é também discutir uma brandura da autoridade institucional diante da real necessidade de autonomia do sujeito como forma substitutiva daquela educação que leva a submissão? De toda sorte, o autor, ao supor que a liberdade era um dom que o indivíduo, na qualidade de homem, recebia da Natureza, compreendia que os progenitores não tinham o direito de negá-la a seus descendentes. Desse modo, para estabelecer a escravidão, foi preciso violentar a própria natureza, foi preciso

modificá-la para o estabelecimento dessa instituição. Quando se sentenciava que o filho de um escravo seria também escravo, os juristas estavam decidindo, em outros termos, que o “homem não nascia homem” (ROUSSEAU, 2005, p. 231) - é certamente possível imaginar, aqui, um diálogo entre esse determinismo social em relação à escravidão e o determinismo social no qual um tipo de ideologia educacional seja conivente com a formação dos filhos de sujeitos chãos de fábrica para serem, no seu turno, os novos sujeitos chãos de fábrica.

Rousseau, na parte derradeira de seu discurso, consegue discorrer sobre as razões pelas quais as representações políticas falharam no processo civilizatório. Diz ele: o que aconteceu devido à extrema desigualdade oriunda das condições construídas e naturalizadas foram os inúmeros preconceitos, “igualmente contrários à razão, à felicidade e à virtude” (ROUSSEAU, 2005, p.). Tudo foi feito pelos chefes para dar uma aparência de harmonia e concordância a uma realidade baseada na desconfiança e no ódio mútuo, ou seja, para escamotear a realidade de uma sociedade dividida pelos interesses e direitos privados. Foi nessa desordem social que o despotismo se ergueu paulatinamente. E, sendo assim, o povo já não teria mais chefe nem leis, mas um tirano, que não tolerava outro senhor, que fez do povo seu escravo e cuja única virtude era “a mais cega obediência”. Foi essa extrema desigualdade o ponto onde todos os particulares se tornaram iguais por nada terem, por nada serem. Era exatamente o retorno àquele ponto de partida, embora, no começo, o que se tinha era “o estado de natureza em sua pureza” e, no retorno, “o fruto de um excesso de corrupção” (ROUSSEAU, 2005, p. 240).

2.2 Os ideais e as redefinições das bandeiras Liberdade, Igualdade e Solidariedade

Ao identificar o progresso das instituições sociais geradoras de desigualdades, somente restava a Rousseau compreender a importância redentora do contrato social:

Dada a impossibilidade de se restabelecer o estado natural, devia-se impor o pacto social à sociedade existente; e se no primeiro imperara o sentimento, na segunda viria, forçosamente, a reinar a razão. Em semelhante sociedade, o povo despojado de seus direitos naturais em favor da vontade geral, só deve obedecer à Lei (apud ROUSSEAU, 1995, p. 18).

Todavia, a liberdade das partes envolvidas que deveria existir pela racionalidade do pacto social, isto é, a igualdade de direitos e deveres, cedeu lugar, ao longo da história, em particular, na história da burguesia pós Revolução Francesa, a acordos desiguais, forçados pelos interesses da classe hegemônica, subvertendo o direito natural pelas redefinições das categorias iluministas. Do mesmo modo, que leis seriam estas a que o povo deveria obedecer: seriam aquelas que formavam o aparato jurídico da ideologia hegemônica?

Segundo Rousseau, o primeiro dever de civilidade foi a da consideração, isto é, a estima pública que cada indivíduo sentia ter direito e que não podia mais ser desconsiderada (ROUSSEAU, 2005, p. 211). Entretanto, a concorrência e a rivalidade entre sujeitos a partir dos interesses privados foram males - fruto primeiro do efeito social da propriedade - que proporcionaram o aparecimento da desigualdade moral. O homem, que antes era livre e independente, passou a se submeter aos seus semelhantes, através das relações simbióticas²³ em virtude de uma profusão de novas necessidades. Mesmo aquele que era rico e senhor, num certo sentido, ao precisar do semelhante, se tornava escravo de seus serviços. Apesar disso, aquele que era senhor não abrandava o seu poder de usurpar aqueles que não eram seus pares. Os ricos, ao se estabelecerem, conheciam o prazer de dominar e logo passariam a subjugar e a escravizar seus vizinhos (ROUSSEAU, 2005, p. 213).

O advento da propriedade foi um divisor de águas na história do homem, pois estabelece o fim daquela época mais feliz que Rousseau denominava de verdadeira juventude do mundo. Foi o momento onde houve o rompimento da igualdade, razão para as mais terríveis desordens naquela sociedade nascente que “colocou a si mesmo às portas de sua ruína”²⁴ (ROUSSEAU, 2005, p. 219). Época que eliminou a possibilidade de um único homem executar uma tarefa e também este foi o momento que o indivíduo passou a produzir por dois. Em suma, em um dado instante, na sociedade, passa existir a divisão do trabalho e, assim, apesar de todos serem trabalhadores, uns passam a ganhar muito, enquanto outros labutavam para viver.

Além disso, para legitimar a propriedade foi necessário construir as primeiras regras de justiça, desse modo para cada ideologia em vigência na história, existiu uma ideologia jurídica que dava sustentação às instituições sociais através de uma legislação que mudava conforme uma

²³ Relações simbióticas se referem àquelas relações sociais nas quais os sujeitos envolvidos não têm autonomia, isto é, existe prejuízo na sua singularidade e, portanto, na sua liberdade.

²⁴ Aqui é possível supor um paralelo rousseauiano entre o que ele escreveu sobre propriedade e a alegoria do fruto proibido bíblico.

melhor acomodação aos objetivos hegemônicos. Para o código civil francês, por exemplo, foram computadas inúmeras versões, desde a época da Assembléia Nacional, durante toda a década de 1790. Todavia, fatos revolucionários serviram de resistência a uma vitória da burguesia que somente aconteceu, anos mais tarde, quando enfim o código civil, chamado de Napoleão, ficou pronto. Este código efetivou o contrato livre e o direito à propriedade (TIGAR; LEVY, 1978, p. 245-246).

Consideramos relevante fazer uma pausa para refletir as construções dessas legitimidades burguesas no intuito de melhor visualizar o percurso de distanciamento entre as concepções libertária e liberal, a partir dos ideais e das redefinições das categorias iluministas que influenciaram o processo revolucionário francês.

2.2.1 Concepção liberal e as redefinições das bandeiras iluministas a partir da Revolução Francesa

Na história da Revolução Francesa existe uma lacuna a ser pesquisada, que é a história popular da revolução. Afinal, foi com a constância do grito do camponês faminto e rebelde contra o senhor que impedia acesso a terra, que a burguesia suplantou o *Ancien Régime* organizando o poder sob a batuta de um novo regime de um governo representativo. Essa ação popular, que esteve atuante durante os anos de 1789 a 1793, foi também urbana, tanto é que o povo de Paris e outras cidades, por exemplo, se armou e marchou contra as “fortalezas da monarquia” - havia na prontidão do povo a “esperança de lograr bom êxito” e que sem esta participação o esforço da burguesia teria fracassado (KROPOTKIN, 1976, p. 24).

A revolução foi preparada e concretizada a partir de duas forças. Uma força, procedente da burguesia através das idéias novas sobre a organização política do Estado e uma outra, procedente da ação vinda das classes populares, que queria melhores condições de vida. Houve apoio mútuo enquanto seus objetivos foram comuns (KROPOTKIN, 1976, p. 15).

Na verdade, essas duas forças faziam parte do que na nação francesa chamava de Terceiro Estado²⁵, um grupo bastante heterogêneo onde se incluía: o povo, os burgueses ricos, assalariados e pequenos proprietários. Tanto é que num panfleto de 1789, denominado “O que é o Terceiro

²⁵ A nação francesa, desde que surgiu, consistia de três Estados e, se havia clareza nos sujeitos e nas suas relações tanto do clero quanto na nobreza, o mesmo não podia ser dito para o terceiro segmento.

Estado”, o abade Sièves sugere utilizar a massa para mobilizar a maioria contra a nobreza (TIGAR; LEVY, 1978, p. 232-233).

De modo diferenciado, tanto o liberalismo quanto as correntes libertárias receberam influências dos filósofos dos anos setecentos. Eles, ao proclamarem a soberania da razão e a confiança na recuperação dos sujeitos corrompidos pelas instituições ao longo da história a partir da reconquista da liberdade perdida, renovaram os horizontes da humanidade. Outrossim, proclamaram, incondicionalmente, a igualdade entre os homens; reclamaram a obediência de todos, sem distinção, à lei, além de exigirem a liberdade nos contratos sociais entre homens livres (KROPOTKIN, 1976, p. 15).

Mas, no campo das idéias, essas renovações não eram suficientes para mudar a mentalidade de uma época, seria preciso passar da teoria para a prática, isto é, começar a realização do ideal. Era necessária a união de uma ação revolucionária procedente do povo que coincidissem com o pensamento revolucionário das classes instruídas. Tanto isto foi verdade que na França, entre 1789 a 1793, as instituições políticas e sociais construídas durante séculos sofreram um colapso. Aliás, somente uma revolução poderia provocar tamanha mudança (KROPOTKIN, 1976, p.16).

A partir do colapso das instituições, como devemos considerar essa transformação no campo das mentalidades já que, segundo Vovelle, existe uma dialética, nada simples, tanto na propagação de um novo sistema de valores quanto na construção de um novo imaginário coletivo originado das novas representações sociais? Nessa perspectiva, este autor questiona se é uma simples troca de estrutura, isto é, a abertura do “templo da razão” e o fechamento da igreja

ou trata-se, de maneira mais complexa, de um fenômeno de ‘resgate’ por meio do qual a burguesia jacobina após haver deixado por um certo tempo, de boa ou má vontade, as rédeas livres para expressão da subversão popular, retomou o controle da situação a fim de organizar os elementos do sistema de valores estáveis de que ela era portadora? (VOVELLE, 1991, p. 400-401)

Sendo assim, outra questão importante é saber de quem é a Revolução. É mister identificar quem dirigia as políticas naquele tempo; identificar algumas âncoras desse processo revolucionário desde os primeiros decretos da Assembléia Nacional até a promulgação do Código Civil francês através das propostas da ordem jurídica vigente (TIGAR; LEVY, 1978, p. 239).

Com efeito, se por um lado havia no governo de Luís XVI a necessidade da criação de novos impostos, no intuito de compensar as crises agrícolas, por outro, os representantes eleitos

pelo campo (a maioria da população francesa era rural), quando da convocação dos Estados Gerais para votar aquela criação de taxas, estava tendo oportunidade de acabar com as prerrogativas da nobreza, sobretudo em relação à tributação e direitos senhoris (TIGAR; LEVY, 1978, p. 239).

Assim, parte do Terceiro Estado e elementos da nobreza, não mais como Estados Gerais, mas como Assembléia Nacional, extinguiram o regime feudal e aboliram todos os direitos e deveres senhoris em 4 de agosto de 1789. No entanto, foram limitadas as transformações oriundas desse decreto, tendo em vista que os pesados tributos feudais sobre os camponeses não foram abolidos, mas modificados. A necessidade em manter aqueles impostos se justificava pela lógica do capital, pois aqueles proprietários que exerciam seus direitos feudais tinham como credores os financistas daquela burguesia crescente que, por sua vez, queriam ter o pagamento dessas dívidas garantidas. “Embora o Código de Napoleão ratificasse a lei de 4 de agosto e tornasse resgatáveis todos os alugueres, na prática poucos agricultores dispunham de meios para pagar o valor capitalizado de seus antigos tributos feudais”.²⁶ (TIGAR; LEVY, 1978, p. 240-242).

A burguesia francesa de 1789 já sabia que o momento da ruptura havia chegado e seu ideal consistia em dar à França o status político que a Inglaterra conquistara no século anterior: dar ao rei a representação simbólica da unidade nacional e entregar a um parlamento constituído por uma burguesia instruída, o poder positivo. Essa burguesia, que dominaria, seria a representação da parte ativa e pensante da nação. Segundo afirmação de Kropotkin (1976, p.82), assim como os ingleses, os burgueses franceses, sobretudo a alta burguesia industrial e comercial “havia pactuado com a monarquia e nobreza para chegar ao poder”. No entanto, ela não conseguiu esse intento, porque as bases da Revolução Francesa eram mais amplas do que a da vizinha Inglaterra.

Ademais, na França, o movimento não teve somente o objetivo individual de conquistar a liberdade religiosa ou a liberdade comercial e industrial, mas de constituir a autonomia municipal. Foi também um movimento do povo (camponês) para tomar posse da terra e se livrar das pesadas obrigações feudais. Além do sentimento individualista de possuir a terra, havia,

²⁶ É interessante questionar para quem irá beneficiar o dismantelamento desse sistema antigo. Por Jean Marat, legislador da ala esquerda da Assembléia Nacional : “o que foi que ganhamos com a destruição da aristocracia dos nobres e a sua substituição pela dos ricos?” (apud TIGAR; LEVY, 1978, p. 242).

também, um elemento comunista que era o “direito de toda a nação à terra, direito este que veremos ser proclamado pelos pobres em 1793” (KROPOTKIN, 1976, p.83).

Todavia, a estratégia da burguesia para chegar ao seu ideal foi romper os laços do camponês com o seu povo para fazê-lo migrar às cidades em busca de trabalho que, trocando de amo, proporcionaria dinheiro à indústria, em vez do tributo que antes pagava ao senhor.

Havia, aí, um plano duplo, pois enquanto eles queriam libertar a indústria da vigilância estatal, queriam, também, a liberdade de exploração do trabalho: liberdade de comércio para os patrões e proibição de associar-se entre os trabalhadores. Imbuídos desta lógica, tão logo teve oportunidade, a burguesia tratou de implementar na esfera política uma legislação correspondente. O povo, por não ter um ideal em oposição, deixou sozinhos estes senhores do Terceiro Estado, continua Kropotkin (1976, p. 20).

Não seria justo dizer que estes senhores tiveram somente metas egoístas, pois, afinal, algum ideal é preciso ter para que se consiga êxito nas grandes mudanças. Eles haviam bebido na fonte da filosofia do século XVIII, que continha as bases de todas as grandes idéias que surgiram depois: espírito científico da filosofia, caráter moral, confiança na inteligência, na força da grandeza do homem livre rodeado de iguais; ódio às instituições despóticas. Mas eles também criam na convicção smithiana²⁷ de que o enriquecimento individual seria o melhor meio para o enriquecimento da nação. De toda sorte, por melhores que fossem as idéias abstratas de liberdade, igualdade e progresso livre “daqueles homens sinceros da burguesia de 1789 a 1793”, eles não poderiam se livrar de um julgamento pelo seu programa prático, pelas suas aplicações da teoria (KROPOTKIN, 1976, p. 21).

Afinal, não é possível separar a ascensão burguesa da concentração de propriedade de terras, por exemplo. À medida que as hipotecas de uma nobreza falida eram executadas, a maior parte delas passava para os domínios da burguesia, que já detinha cerca de 30% das terras aráveis na França. Esta porcentagem se ampliou com os leilões das terras da Igreja e da Coroa, pois embora tivesse sido debatida pelos membros da Assembléia a oportunidade de redistribuição de terra aos camponeses, quando as terras foram confiscadas da Igreja e do rei, a maior parte delas foi adquirida, em leilão, pelo único grupo que podia comprar: a burguesia (TIGAR; LEVY, 1978, p. 242).

²⁷ Relativo à Adam Smith (1723-1790).

Outrossim, não é possível olvidar a adoção da “lei de liberdade aos cidadãos para exercer qualquer profissão ou ocupação, bastando obter e pagar o respectivo alvará” (TIGAR; LEVY, 1978, p. 244). Contudo, ela não tinha nenhuma regulamentação em termos de contrato de trabalho - fazia parte, dessa forma, da legitimação do plano duplo burguês. Numa compreensão primeira, não havia dúvida que o contrato era livre, cumprindo-se, assim, o ideal do direito natural; no entanto, as condições reais desse contrato demonstravam a existência de ambigüidade na teoria de liberdade contratual do direito natural, a partir da assimetria na relação contratual trabalhista a favor dos patrões. Além disso, em 1791, através de projeto lei, Le Chapelier, “advogado de grandes interesses coloniais em açúcar e café”, alegando a necessidade de ordem pública, proibia a organização corporativa da mesma classe ou profissão – trabalhadores individuais deveriam procurar seus empregadores e negociar por conta própria²⁸ (TIGAR; LEVY, 1978, p. 245).

Ainda não é possível desconsiderar a herança de leis e teoria jurídica que a Revolução Francesa deixou, “especialmente no campo do direito público, que inegavelmente promoveu a causa da liberdade humana” (TIGAR; LEVY, 1978, p. 250), embora os seus relatores (e beneficiários) jamais perderam de vista qual era o sistema de relações sociais que a legislação deveria privilegiar. No Código de Napoleão, por exemplo, suas idéias eram simples – enganosamente simples para os trabalhadores e camponeses que haviam formado as tropas de choque da revolução. Ou como disse Karl Renner: fundamentalmente, (o Código) proclamou apenas dois mandamentos: o primeiro, material, que todos devem conservar o que têm e o segundo, pessoal, que cada um cuide de si (apud TIGAR; LEVY, 1978, p. 250).

Desse modo, ficam especificadas as perspectivas da acumulação de bens e da individualidade, alicerces primários para construção da concepção liberal do século XIX. A burguesia, então, ao se inspirar em idéias de liberdade, de igualdade (perante a lei) e de emancipação política e religiosa, passava-as por um processo de maturação liberal no qual as redefiniam em liberdade de utilização das riquezas de toda espécie para o enriquecimento pessoal; liberdade para exploração do trabalho humano, sem qualquer garantia igualitária para o explorado e com total controle do poder político (KROPOTKIN, 1976, p. 21).

²⁸ Teoria contratual burguesa: “a empresa individual negocia com o trabalhador individual” (TIGAR; LEVY, 1978, p. 245).

2.2.2 A questão da ajuda mútua e a concepção anarquista de educação

A inclinação dos homens à ajuda mútua tem origem remota e está presente em todo o desenvolvimento da humanidade, embora ela não seja bem vista pelos olhos do poder. Esta inclinação se desenvolveu tanto nos períodos de paz e bem estar quanto nos de calamidades, sobretudo nas aldeias e classes mais pobres das cidades (KROPOTKIN, 1989, p. 223).

Desde o processo da Reforma Protestante, no século XVI, e nos três séculos seguintes, até o século XIX, portanto, os Estados que se formavam na Europa destruíram as instituições com tendência ao apoio mútuo, privando, inclusive, as aldeias comunais do direito às suas assembleias. Além disso, instituiu-se que somente o Estado e a Igreja poderiam constituir os elos de união entre seus súditos (KROPOTKIN, 1989).

Quando o poder hegemônico tem interesse em estabelecer novas ideologias, ele faz uso da força coercitiva para sua implementação em curto prazo e para a implementação em prazos mais longos, com vistas à naturalização da ideologia em crença cultural, ele se utiliza da educação visando manter seus propósitos. Para tal, a educação precisa ser tendenciosa, limitante e distante da capacidade crítica do sujeito em relação à solidariedade, isto é, ao apoio e ajuda mútua.

Segundo Vovelle, solidariedade e tensões são domínios complementares. Sendo assim, mesmo em um quadro de tensões como foi a centralização das funções sociais pela superestrutura do poder, a capacidade de renovação dos indivíduos dá conta de promover novas solidariedades, mesmo que aquela ideologia tenha favorecido o desenvolvimento do individualismo (VOVELLE, 1991, p. 360).

Da mesma forma que queremos saber a motivação primeva que levam indivíduos a escravizar²⁹ indivíduos, também queremos indagar que força poderosa é esta que mantém presente, ao longo de tantos séculos, ou quiçá milênios, o gérmen do apoio e da ajuda mútua. Talvez possamos encontrar uma justificativa desta permanência na história das mentalidades, ou seja, há valores que permanecem para além de qualquer expectativa ideológica hegemônica. Outrossim, não podemos esquecer a relevância da ajuda mútua, pois ela é uma lei da natureza, se faz presente nas sociedades primordiais e é a principal condição do desenvolvimento humano (KROPOTKIN, 1989, p. 39).

²⁹ Acepção mais ampla do termo que, segundo o dicionário do Aurélio, significa dominar moralmente, oprimir, subjugar.

A partir deste horizonte, o autor percebeu a “importância ética da propriedade comunal” que conservava um “núcleo de hábitos e costumes de ajuda mútua”, que se contrapunha ao individualismo e a cobiça e facilitava o “desenvolvimento das formas modernas de cooperação e sociabilidade”. Assim, através da ajuda mútua, o progresso é conduzido melhor e mais rapidamente do que a “guerra de cada um contra todos” (KROPOTKIN, 1989, p. 240-250).

Ao isolar os indivíduos entre si através de compromissos sociais com o Estado e a Igreja, o que triunfa é o fato de que cada um pode e deve buscar sua felicidade sem considerar as necessidades alheias (KROPOTKIN, 1989, p. 227). Dessa forma, não existindo o semelhante no seu campo de visão, o indivíduo fica vulnerável e desconsidera as suas prerrogativas morais de paridade em relação ao outro. Ademais, o processo de naturalização desta perspectiva do individualismo é tal que aqueles que duvidam da eficácia de sua importância para a manutenção e progresso social são considerados perigosos. Kropotkin denunciou a dificuldade de encontrar ajuda mútua nas instituições modernas que têm como prática a beneficência, ou seja, uma suavização do individualismo.

A despeito de todo processo de desconstrução de apoio e ajuda mútua, dos obstáculos legais que dificultavam as associações tanto nas cidades quanto nas aldeias, surgiu, no meio rural, uma rede de associações livres cujo êxito foi justificado por Kropotkin pelo espírito comunal que havia entre os camponeses. A partir de 1841, as uniões dos trabalhadores³⁰ passaram a reconquistar seus espaços sempre com uma luta acirrada e de longa data. Na França, por exemplo, em 1884 foi autorizada a formação de sindicatos compostos por mais de 19 pessoas (KROPOTKIN, 1989, p. 242-259).

Depois de trezentos anos de impedimento aos homens de estenderem suas mãos à solidariedade, o processo de abertura às associações através da luta pelos direitos dos trabalhadores começa a se expandir e a adquirir um caráter internacional, ou seja, começa a existir e a crescer a consciência da solidariedade internacional nas massas de trabalhadores (KROPOTKIN, 1989, p. 271).

Podemos observar que a partir do processo de agrupamento de trabalhadores visando uma meta comum foi construída uma rede de associações para além fronteira, abrangendo toda a

³⁰ Dessa luta dos trabalhadores para terem o direito de pertencer aos seus sindicatos, em 1900, ¼ dos trabalhadores europeus que tinham ocupação fixa (cerca de um milhão e meio de homens) pertenciam às *trade unions* (KROPOTKIN, 1989, p. 242-259).

Europa e parte da América em nome da solidariedade. Em concomitância a esta consciência internacional, surge a consciência da classe trabalhadora e com ela a necessidade de uma educação popular, integral e universal para tirá-los do analfabetismo.

Todo este movimento de resistência em prol de uma boa educação para os desfavorecidos é um desdobramento dos ecos de um fenômeno social oriundo das desigualdades sociais: a dualidade educacional. No sentido de minimizar essas desigualdades para que a sociedade possa se desenvolver dignamente, vai ser preciso estabelecer a práxis da ajuda mútua. Somente depois que a sua importância fosse plenamente reconhecida, seria possível comparar a influência das forças individual e social no progresso da humanidade, ou seja, integrar as duas grandes forças ativas da transformação: auto-afirmação e ajuda mútua. Lembramos que Kropotkin não considera a auto-afirmação do indivíduo somente o esforço para alcançar o sucesso individual; ele considera também aquele esforço, menos notado, que rompe com as imposições culturais cristalizadas. Dessa forma, a auto-afirmação pode constituir também um elemento de progresso. Aliás, para o desenvolvimento civilizatório, não se pode deixar de considerar essas duas correntes dominantes (KROPOTKIN, 1989, p. 283).

Em suma, a visão crítica do sujeito para contribuir no processo de desnaturalização cultural através de um processo individual, requer uma educação que lhe dê um sentido de coletividade sem perder, no entanto, a sua singularidade. Essa educação se distancia daquela onde a concorrência é o meio pelo qual acontece a seleção dos sujeitos para se tornar uma educação emancipadora e solidária que prima pela transformação individual em uma coletividade consciente de seu processo de humanidade e, portanto, sem necessidade de recompensas ou castigos.

Esta educação está pautada na concepção anarquista de sociedade onde as duas pontas, indivíduo e sociedade, precisam estar unidas para melhor absorver a totalidade do ser humano. Por sua vez, é a partir da compreensão destas duas pontas que a história das mentalidades vai se constituindo a fim de compreender as subjetividades dos comportamentos coletivos indo, assim, além das investigações das estruturas sociais. Nessa concepção, existe uma equidade entre a dimensão individual e as relações sociais. Dessa forma, é preciso que haja um indivíduo sensível ao apoio e ajuda mútua para que no exercício de sua liberdade seja considerada a liberdade do outro. Assim, compreendemos que na história, a partir do que se apresenta na realidade sócio-cultural, são cunhados diferentes sujeitos de acordo com os interesses que estão em jogo. Por

isso, precisamos discutir as concepções de sujeito liberal e sujeito anarquista, pois ambas influenciaram diferentes concepções educacionais.

2.2.3 As concepções de sujeito liberal e sujeito anarquista

Segundo Kropotkin,

O progresso moral do gênero humano, sob um ponto de vista amplo, constitui uma extensão gradual dos princípios de ajuda mútua, desde o clã primitivo à nação e a união dos povos; isto é, os agrupamentos de tribos e homens, mais e mais se ampliam, até que por último estes princípios abarquem toda a humanidade, sem distinções de crenças, línguas e raças (KROPOTKIN, 1989, p. 223-224).

Ao refletirmos sobre a construção do sujeito num processo de longa duração histórica, podemos pensar nas forças inerciais que permitem a resistência à mudança desses sujeitos e também quais seriam os pontos de encontro entre a preservação do indivíduo e sua relação com o outro. Segundo Marc Pierrot, entre o individualismo e o altruísmo existe uma imbricação, impossível de separar, quando a satisfação do prazer está ligada ao prazer moral, isto é, ao prazer daquele indivíduo que se solidariza com o sofredor, em particular com o proletário, sem sê-lo. Salienta este autor que a solidariedade não é dever, porque dever é obrigação e ser solidário é uma necessidade de expansão e um sinal elevado do valor individual. Neste sentido, a tese individualista aparece com um contraponto, o individualismo tende ao altruísmo (INDEX LIBRORUM PROHIBITORUM, 1999).

Esta questão é bastante delicada, tendo em vista que alguns que defendem o individualismo agregam a este conceito apenas valores que reforçam o privado e a acumulação de bens. A maioria dos comunistas considera as teses individualistas como excessos, enquanto que os anarquistas consideram que o individualismo é a expressão do sujeito cômico de si e livre, de modo que, se pensamos em refletir sobre o indivíduo ou sujeito, podemos estar lidando com um triunvirato constituído pelo sujeito liberal, pelo sujeito marxista e pelo sujeito anarquista. Compreender a constituição na história destes três sujeitos pode nos revelar os princípios de diferentes tipos de concepção educacional.

A compreensão de quem é o sujeito anarquista somente será possível se houver compreensão da necessidade de uma *revolução social* como culminância de um processo histórico para alcançar as metas do ideário anarquista. Este sujeito, cômico de si, necessitará abrir

mão de toda e qualquer relação de poder, seja pela autoridade ou pela submissão, para que ele, na sua singularidade, possa se relacionar dentro de um coletivo capaz de viver a solidariedade através do respeito à liberdade alheia e numa ambiência de igualdade de direitos e deveres.

Por outro lado, para construir o sujeito liberal e o sujeito marxista será preciso considerar a dialética hegeliana. Com efeito, no sistema hegeliano, o que determina e domina a vida real, o mundo material e as relações dos homens são as idéias, os pensamentos e os conceitos, isto é, a realidade é a projeção das idealizações individuais influenciadas pela metafísica e solapadas das questões sociais. Mesmo os neo-hegelianos assumem este pressuposto, embora haja crítica à Hegel, mas tão somente nas representações religiosas. Desse ponto, foi possível bifurcar duas correntes deste pensamento: uma perspectiva individualista e não solidária, contribuindo para um sujeito que se vê em liberdade para acumular bens sem limites, pois, como não consegue enxergar o outro, não consegue, por conseguinte, sensibilizar-se diante de seu sofrimento pela exploração do trabalho de subsistência, por exemplo. E a outra perspectiva, que tem um caráter social por se conectar com a realidade e considerar os indivíduos reais com suas ações e condições materiais de vida.

Mister se faz mencionar que a “segunda proposição da dialética hegeliana põe à mostra o caráter ‘processual’ de toda a realidade” - ‘o ser e o nada são uma só e mesma coisa’. Não existe coisa no mundo que não contenha em si o ser e o não ser; em outras palavras, em todo momento, cada coisa só é na medida em que “algo que ainda não é venha a ser, e algo, que agora é, passa a não ser” (HEGEL, 1999, p. 15).

Marx e Engels se apropriaram desse processo dialético de modo a dar consistência filosófica aos movimentos proletários em prol de sua conscientização política. Além disso, como eles perceberam que tanto as representações produzidas pela consciência humana quanto as representações da classe dominante eram socialmente determinadas, o homem, enquanto produtor de suas representações e idéias, precisava transformar a própria sociedade, eliminando o domínio de uma classe sobre as demais para poder se libertar. Na verdade, nesta perspectiva marxista, o homem deveria reconquistar um espaço social perdido que, na ótica rousseauiana, se localizava imediatamente anterior ao advento da propriedade privada. Entretanto, não estava prevista a reconquista da liberdade individual.

Juntamente com Hegel, o neo-hegeliano Feuerbach³¹ (MANIERI, 2003), que refletiu sobre um sujeito que tem consciência de si embora descompromissado com o social, influenciou a concepção histórica de Marx e Engels, isto é, o materialismo histórico e dialético. O materialismo feuerbachiano é fundamentado no homem – humanista – e acontece no momento em que se combatia a especulação filosófica. Marx faz uma reflexão sobre esse materialismo e o considera mecanicista.

Aliás, o erro do materialismo mecanicista era de reduzir o homem à passividade de uma modelagem externa religiosa, sem determinações próprias, fruto de circunstâncias. Sobre esta questão, Feuerbach acreditava que havia no homem uma *carência da consciência de si* e, portanto, uma alienação de sua essência – o homem, sensível, era possuidor de uma essência que, por ora, estava fora dele pelos efeitos da cisão entre o ser divino e ele próprio – religião. O marxismo considerou que o sujeito feuerbachiano era essencialmente humano e, tratado de modo isolado, ou seja, se constituía independente das relações sociais e se transformava somente a partir da transformação de sua consciência, o que levava a um humanismo antropocêntrico.

Na obra *Essência do Cristianismo*, Feuerbach vai além desse homem sensível e suas subjetividades: ele também considera fundamental a consciência da existência do outro. Afinal, se o homem existisse somente para si, ele perderia a dimensão dele próprio e da natureza – “o homem não pode anular (subjetivamente) o mundo” (MANIERI, 2003, p. 6).

Marx, por sua vez, apreende esta concepção e segue adiante, pois, para ele, não é desejável o indivíduo estabelecer um nível de consciência de si e não poder modificar aqueles aspectos que não satisfazem a sua essência. Afinal, “milhões de proletários ou de comunistas pensam de modo totalmente diferente e darão provas disso no tempo certo, quando harmonizarem seu ‘ser’ com sua ‘essência’ de forma prática, por uma revolução” (MARX & ENGELS, 2004, p. 71).

Feuerbach não fala do mundo dos homens, mas refugia-se na natureza interior. Nesse sentido, Marx insiste na idéia que esse filósofo permaneceu idealista, embora se posicionasse na crítica da filosofia especulativa - o sujeito feuerbachiano é contemplativo e isolado.

Nas *Teses sobre Feuerbach*, Marx procurou indicar as falhas dessa concepção materialista. O foco da crítica ficou nas desqualificações das relações sociais e da história desse

³¹ in Revista Ética & Filosofia Política (Volume 6, Número 2, Novembro/2003) - A Concepção de Homem em Ludwig Feuerbach por Dagmar Manieri no site http://www.eticaefilosofia.ufjf.br/6_2_Dagmar.htm, acessado em 28/02/2008.

sujeito que “não chegou a um *ser social concreto*, apresentando, apenas, uma consciência com base natural-sensitiva”. Um outro aspecto de dissonância era que, para Marx e Engels, a vida determinava a consciência, não o inverso - essa consciência corresponde ao ser social e ao processo de vida real. Nessa visão materialista, é uma ciência real que se sobrepõe àquela especulação filosófica e a realidade humana (aquela essência feuerbachiana) torna-se essencialmente histórica e prática.

Salienta-se que o advento desse materialismo histórico e dialético acarretou na superação de Feuerbach e no reconhecimento de um sujeito real, social e histórico – sujeito marxista – construído, portanto, a partir da dialética hegeliana e das contradições de Feuerbach, evidenciadas por Marx na Ideologia Alemã. Desse deslocamento de valores podemos enxergar um sujeito que está conectado à realidade material e dentro de um campo histórico de longa duração. Todavia, o que precisamos nos indagar é se na sua prática social esse sujeito marxista está conectado a realidade material e às suas implicações mentais. Acreditamos que não, porque no materialismo histórico e dialético, as questões econômicas e sociais prevalecem sobre os fatores na dimensão do indivíduo. Por conseguinte, para tratar da liberdade individual comprometida com o meio social, será preciso construir um sujeito sensível às suas questões individuais e coletivas ao mesmo tempo: o sujeito anarquista.

O sujeito marxista preocupa-se com o coletivo, propõe a conscientização das massas que se efetivaria através de uma vanguarda esclarecida, no interior de um partido proletário; no entanto, ele está posicionado na contramão do ideário anarquista que tem, como bandeira de luta, a liberdade individual e uma concepção social de revolução própria para estabelecer novas estruturas de poder, sem autoritarismo.

Guy Bois, ao refletir sobre a história das mentalidades, mostra a necessidade de descobrir vínculos que unem categorias mentais ao conjunto das relações sociais, e nos fornece subsídios para pensar esse sujeito anarquista, compreendido a partir das dimensões individual e social: *individual*, para abarcar a sua necessidade de liberdade e singularidade; *social*, para poder viver o ideário anarquista de coletivo, que tem significado mais amplo que a luta de classe: a *ajuda mútua*. No processo dialético de concepções de sujeitos, o sujeito anarquista resgata a dimensão humana feuerbachiana e interage com a dimensão social do sujeito marxista.

Neste ponto de análise, retomar o pensamento de Pierre Proudhon³² (1809-1865) na perspectiva do indivíduo e do social, pode ser uma boa perspectiva para verificar que ele “busca precisamente estudar o funcionamento da liberdade humana no interior da realidade social” (GURVITCH, 1976, p. 123). Ou seja, a liberdade individual não está desconectada da liberdade alheia que, desta forma, proporciona a construção do coletivo universalmente igualitário nas questões do direito e dever entre sujeitos. A conseqüência deste *constructo* é a consolidação de um relacionamento solidário entre indivíduos, através de um conhecimento cada vez mais aprofundado de si próprio – equilíbrio do binômio libertário indivíduo-coletivo.

Além disso, consideramos que pelo compromisso social do sujeito anarquista, ele está para além daquele modelo feuerbachiano de indivíduos isolados no processo de consciência de si; pela sua consideração à dimensão humana, ele está para além daquele sujeito histórico marxista.

Em suma, Proudhon passa a nos fornecer elementos constitutivos deste sujeito anarquista ao considerar a existência de um “equilíbrio delicado” entre homem e sociedade, pois ela nem pode eliminar as diferenças individuais, nem ser uma coleção de indivíduos. Ainda ele nos aponta que da sociedade surge a força e o caráter coletivo que são diferentes do da esfera privada (WOODCOCK, 2002, pág. 121).

2.3 Desdobramentos dos princípios da Revolução Francesa no século XIX

Vovelle afirma que é possível ser a dignidade o primeiro valor individual que desponta desse novo humanismo, ou seja, o respeito ao indivíduo exercido pelo outro. Este respeito supõe “direito à vida e à existência”, embora com entendimento e práticas diferenciadas: a burguesia entende que este direito como respeito à propriedade, enquanto que o movimento popular entende que esse direito era uma existência decente para todos (VOVELLE, 1991, p. 388).

A legitimidade da nova ordem hegemônica vem de uma legislação construída e modificada de acordo com a necessidade da ideologia burguesa que apontava, desde o triunfo da reação girondina nos momentos derradeiros da Revolução Francesa, para a dimensão individual, esquecendo os propósitos da comunidade em geral. De fato, como aponta Kropotkin, o pecado

³² Anarquista de primeira geração; aliás, o primeiro que se considerou anarquista no sentido positivo do termo.

da revolução foi de ordem econômica, onde o confisco de terras foi parar nas mãos de particulares “em lugar de dar à sociedade, as vilas, as aldeias, posto que antigamente estas terras eram do povo e que outros particulares de outrora havia se apossado legitimado pelo regime feudal”. Em suma, disse ele que “cada vez que uma revolução determinava uma troca de fortunas, não deveria fazê-lo em favor dos indivíduos, mas sempre em favor das comunidades” (KROPOTKIN, 1976, p. 406).

Por outro lado, voltando ao tempo que antecedeu à queda da Bastilha, podemos perceber que a classe popular, assim como fora a burguesia, foi influenciada, em certa medida, pelos filósofos iluministas e, assim sendo, incorporaram os princípios de liberdade e emancipação. As idéias igualitárias foram a base na qual o povo se apoiou para lutar contra a monarquia e aristocracia daquele regime em declínio. Havia algo no ar que trazia esperança e consolo às suas misérias. Para Kropotkin (1976, p.22), era possível discutir se neste período e no próprio período da revolução existiam elementos de socialismo, embora esta palavra somente viesse a aparecer no século seguinte. Entre os séculos XVIII e XIX, duas idéias do movimento das massas são fundamentais para possibilitar a resistência ao poderio burguês: a igualdade de todos os cidadãos em seu direito à terra e o que ficou conhecido com nome de comunismo que, por sinal, não tomou uma forma clara e concreta naqueles pensadores que queriam a felicidade do povo.

O período revolucionário chegou ao fim com a queda de Robespierre e a dissolução da Convenção pela insurreição dos burgueses que celebraram em festa a volta dos “verdadeiros homens de estado”. A oposição sem sucesso tentou um levante, mas a burguesia teve tempo de organizar-se (KROPOTKIN, 1976, p. 411). As idéias de emancipação dos vitoriosos significavam um “programa completo de organização política e econômica”, enquanto que o povo não apresentava mais do que “vagas aspirações às idéias de emancipação e reorganização econômicas e freqüentemente não eram mais do que simples negociação” (KROPOTKIN, 1976, p. 22).

2.3.1 Consolidação da hegemonia burguesa e reflexões subjacentes

A burguesia não queria o povo organizado, era necessário esfriar a sua energia revolucionária. Na verdade, o que importava para essa classe era o estabelecimento do regime

burguês, cujos pilares estavam na indústria e no comércio, de modo que se destruísse o feudalismo.

Por outro lado, a legitimidade era uma preocupação constante na ascensão burguesa, por isso o poder precisava ser exercido de maneira previsível. Esta previsibilidade ocorreu com a estruturação de “regras jurídicas formais e rito processual” que deveriam ser empregados antes de qualquer uso de violência. Ou seja, deveriam ser mantidas as prerrogativas das leis, que, na verdade, desde o fim da era clássica grega eram “cristalizações de relação de poder”. (TIGAR; LEVY, 1978, p. 271-272).

Entretanto, para legitimar esse poder, foi preciso buscar uma reformulação de valores na tríade iluminista (Liberdade, Igualdade e Fraternidade), assim o direito natural, que está intimamente relacionado à natureza do homem, passou a ficar subjugado aos preceitos de uma ideologia jurídica cuja chancela era o ideário da burguesia. Este, por sua vez, deu forma às relações sociais, com regras e ordens jurídicas que se modificaram e ainda se modificam, assim como a própria ideologia jurídica, em consonância com os interesses de cada estágio do desenvolvimento de conquista e depois de conservação desse poder. Quando se estuda a história jurídica, percebe-se o papel do direito e da ideologia jurídica na ascensão da burguesia (TIGAR; LEVY, 1978, p. 269), esta ideologia tem como mola propulsora o “instituto jurídico do contrato” (TIGAR; LEVY, 1978, p. 210), regulação esta que proporcionou uma mudança da relação feudal para a relação de produção do capital.

Certamente que as subjetividades adjacentes a esta conjuntura denotam um empobrecimento daquela reflexão rousseauiana sobre a cumplicidade entre sujeitos no que tange à conservação e ao bem estar da espécie, assim como a repulsa do homem frente ao sofrimento ou morte de seu semelhante. O cerceamento ao apoio e a ajuda mútua entre indivíduos contribuíram negativamente para esta situação. O fato é que, após sucessivas alterações e apropriações valorativas, considerar os valores genuínos daqueles ideais iluministas passou a ter conotação subversiva, inclusive, no âmbito educacional. É possível, aliás, que a dualidade educacional passasse a existir para que a classe popular não pudesse ter acesso à retórica burguesa a fim de ter possibilidades de resgatar aqueles valores genuínos através da contradição da lógica hegemônica.

Com efeito, os ecos da revolução industrial, no século XIX, foi o momento histórico em que os burgueses se distanciaram dos princípios jurídicos burgueses apoiados no direito natural e

que foram norteadores às suas conquistas - Liberdade, Igualdade e Fraternidade. Eles, que tiveram um passado de lutas desde a Idade Média, na Modernidade conquistaram o poder com a queda da Aristocracia e daquele *Ancien Régime*, utilizando-se de duas prerrogativas: o livre contrato e a liberdade de possuir propriedade, ambas legalmente institucionalizadas e geradoras de redefinição dos conceitos naturais de Igualdade e Liberdade.

Na Revolução Francesa, ao ser abolido o feudalismo, a propriedade feudal deu lugar à propriedade burguesa através das expropriações comandadas por uma Assembléia Nacional cuidadosa, no sentido dos decretos não afetarem o ressarcimento dos empréstimos concedidos pela burguesia à nobreza. Ademais, a ideologia jurídica da burguesia em prol da propriedade foi aplicada em outros momentos históricos, além daquele período revolucionário de expropriações. O Código de Napoleão, por exemplo, apresentado por Jean Portalis³³ (1746-1807) de forma conservadora e ponderada, consolidava o triunfo do Terceiro Estado francês. Foi a versão oficial da luta burguesa para subir ao poder nesse país. Ele promoveu os ideais burgueses de contrato e propriedade e, enquanto código de direito privado, ficou tão somente a serviço da burguesia, constituindo assim, uma “visível traição aos interesses e aspirações dos trabalhadores e camponeses, que haviam formado as tropas de choque da Revolução” (TIGAR; LEVY, 1978, p. 229-308).

Aquele pronunciamento de Portalis deu o tom político de uma burguesia renovada, mas míope: esclareceu que as manifestações anteriores de desordens, destruição e nivelamento haviam sido abafadas; que a Revolução fora inesperada e que, portanto, deveria ser considerada como fato descontínuo e não uma culminância de oitocentos anos de luta burguesa.

Sem dúvida, a burguesia precisou retroceder em vários momentos revolucionários, contudo, ela foi construindo a sua legitimidade durante todo aquele processo. É provável, como escreveu Kropotkin (1976, p. 116), que na declaração dos direitos do homem e do cidadão tenham sido discutidas idéias de caráter social e igualitário, contudo, na prática, ela se limitou a afirmar a igualdade perante a lei e, em relação à propriedade, apresentou um caráter ‘inviolável e sagrado’, repudiando, por conseguinte, os direitos dos camponeses à terra e a abolição dos tributos feudais. Foi rechaçada qualquer possibilidade de lei agrária que legitimasse a devolução do solo aos que nele cultivavam ou aos municípios rurais das terras que haviam sido despojados durante quase dois séculos, em virtude da real ordem de 1669 (KROPOTKIN, 1976, p. 255). Essa

³³ Portalis foi um dos membros do *Conseil d’Etat* formado para regulamentar e unificar a justiça na França.

igualdade jurídica perante a lei fazia parte do programa liberal dos burgueses (KROPOTKIN, 1976, p.116).

Ao estudar a ideologia jurídica burguesa, percebe-se que as normas legais mudam de acordo com as condições sociais por meio da persuasão burguesa frente ao Estado para conseguir seus objetivos através de sua ideologia, conforme já foi colocado anteriormente. Entretanto, como esta ideologia tem um caráter dual, isto é, defende seus interesses relacionados à propriedade e tem “um abstrato direito ‘humano’ de proteção contra o poder arbitrário”, existe nela uma porta de entrada para que novos sistemas sociais possam confrontar o sistema estabelecido (TIGAR; LEVY, 1978, p. 295-307). Desse modo, é possível contestar a ideologia vigente através da jurisprudência³⁴ que é a forma de revelar o direito mesmo dentro de uma lacuna da lei.

Devemos destacar a ambigüidade da burguesia, que ressalta os princípios da liberdade pessoal e justiça social nas campanhas políticas, com o intuito de conquistar o poder, porém “o sistema de organização da produção para o lucro privado não pode atender às necessidades do povo e a ideologia jurídica do grupo dominante tampouco pode atender-lhe as exigências de liberdade e equidade” (TIGAR; LEVY, 1978, p. 313). Esse sistema, por conseguinte, vem usando a ambigüidade como estratégia para a conservação do poder, cujo desdobramento gera a dependência econômica, a estratificação geográfica, o populismo e a escravidão intelectual.

Eis aqui um ponto singular para enxergar, no limite, aquelas forças inerciais que resistem à mudança por serem elas as responsáveis pelo aprisionamento dos valores intrínsecos da Liberdade, da Igualdade e da Solidariedade. É possível que a inviabilidade de formação educacional universalista se dê pela contradição entre o lucro privado e a consciência do direito público dos desfavorecidos.

“A luta dos modernos movimentos revolucionários procura também, como fez a burguesia, dobrar elementos da ideologia dominante a fim de servir a seus fins” (TIGAR; LEVY, 1978, p. 307). Aliás, existe uma semelhança entre a história desses movimentos e da ascensão ao poder da burguesia – situações que se repetem no sentido de acomodar as sucessivas exigências aos aspectos da ideologia burguesa antes de declarar-se em conflito com ela. Esses movimentos resistem aos “sistemas de relações sociais construídos pela burguesia insurgente, e podemos observar em ação uma nova jurisprudência da insurreição” (TIGAR; LEVY, 1978, p. 307).

³⁴ Jurisprudência é a ciência do direito e das leis; é a forma de revelar o direito, mesmo dentro de uma lacuna da lei, que se processa através do exercício da jurisdição, a partir de um certo número de decisões que coincidam quanto ao teor das questões desembargadas por um Tribunal.

Salienta-se que “a expressão ‘jurisprudência da insurreição’ descreve certo tipo de atividade jurisprudencial, na qual o grupo que contesta o sistema dominante de relações sociais não mais procura reformá-lo, mas derrubá-lo e substituí-lo por outro” (TIGAR; LEVY, 1978, p. 276). No entanto, Reale (2002, p. 318), ao se referir ao “Direito de revolução” ou de “insurreição” considera este direito “como categoria ética, social ou política” mas que não são processos jurídicos – “processos de fato, só adquirem qualificação jurídica no momento em que instauram uma nova ordem normativa e marcam nova distribuição de poderes e competências” (REALE, 2002, p. 318).

De todo modo, o direito da insurreição, ao ser considerado uma categoria social, aponta caminhos de redenção para um coletivo castigado pelos excessos da classe dominante. E, segundo Miguel Reale, a sua reivindicação nos Tribunais pelas chamadas minorias contemporâneas são exemplos que poderão estabelecer a jurisprudência nas lacunas de lei pelas novas interpretações de respeito à cidadania. Em suma, a população precisa ser participativa para contribuir na reinvenção da lei. Mas, a participação social é um aprendizado cultural, na qual a educação tem um valor primordial. No entanto, como é possível, se a ordem educacional vigente não estabelece o conhecimento do Direito como uma das regras básicas para uma vida social plena? Mister se faz exigir das “instituições encarregadas da interpretação e aplicação da ideologia jurídica a honrarem as garantias básicas de liberdade e equidade” (TIGAR; LEVY, 1978, p. 311).

Uma classe social pode se apropriar de uma velha ideologia e virá-la contra seus formuladores, afinal “a burguesia européia usou o direito romano, já semi-santificado pela Igreja, para demolir as barreiras legais do comércio” (TIGAR; LEVY, 1978, p. 279). Mas ao alcançar o poder a burguesia para conservar seu *status quo* e preservar a ideologia dominante, promoveu uma educação aligeirada e acrítica para o povo. Desse modo, devemos nos apropriar daquelas categorias do direito natural – Liberdade, Igualdade e Solidariedade – na acepção mais primeva do conceito, a fim de fortalecer as demandas ideológicas compatíveis com uma educação para autonomia e emancipação do sujeito, contrariando o sentido subversivo dado pela elite para este tipo de educação popular.

Qualificar e evidenciar o processo burguês como um movimento revolucionário, nos possibilita criar uma *jurisprudência da insurreição* para que novas ordens jurídicas possam acontecer a partir do emprego da ideologia na luta pela mudança social. Com efeito, na história

da ascensão da burguesia, pode-se observar a consolidação de seu poder através “de mudança no direito, por elementos de sua ideologia jurídica sob a égide do Estado”. E a cada mudança, mudava também a definição legal das relações sociais: terras possuídas pelo regime feudal tornaram-se assunto de contrato; antigos pequenos proprietários ou passaram a trabalhar na terra por salário ou se transferiram para a cidade (TIGAR; LEVY, 1978, p. 300).

Contudo, “dispensa dizer que a burguesia nenhum desejo tem de ser substituída por um grupo que se aproveite das mesmas liberdades sobre as quais ela se apoiou e defendeu” (TIGAR; LEVY, 1978, p. 309).

2.3.2 As idéias precursoras do anarquismo

Em nome da liberdade individual caiu o Antigo Regime para ceder lugar a um Liberalismo que, para conservar a roupagem do poder através de um novo modo de produção – Capitalismo – redefiniu o conceito de liberdade tão somente na esfera do direito privado, relegando ao segundo plano, uma homeostase necessária entre o individual e o social, característica de uma civilização amadurecida. Contudo, com o distanciamento dos verdadeiros conceitos das bandeiras de lutas revolucionárias, a classe burguesa, já hegemônica naquele cenário do século XIX, corroborou, numa certa medida, com o ressurgimento da força de uma classe política de esquerda e de contornos múltiplos para o embate ideológico. Em outras palavras, ela teve que ceder espaço para contraposição de uma lógica de direitos e deveres universais perante o homem e a sociedade. Havia uma distância grande entre esses ideais e as redefinições burguesas.

Ao mesmo tempo em que a Grande Revolução evidenciou os princípios burgueses, ela também trouxe outros de alcance muito maior, isto é, os princípios comunistas. Ao estudar esta revolução, percebe-se que ela, na verdade, foi o manancial de todas as concepções de esquerda: comunistas, anarquistas e socialistas. Aliás, a palavra “socialismo” foi posta em uso para evitar a denominação de “comunista”, tendo em vista o perigo que oferecia pela burguesia governante nas perseguições às sociedades secretas comunistas quando convertidas em sociedades de ação (KROPOTKIN, 1976, p. 417-418).

Com efeito, a burguesia reinava na Europa naqueles anos oitocentos. Ela estabeleceu seus códigos de igualdade perante a lei e um governo que a representava. Ademais, aquelas obrigações

feudais baseadas em posição social, foram substituídas por obrigações contratuais livres entre indivíduos. Todavia, ao considerar a “mitologia do contrato livre”, Henry Maine³⁵ (apud TIGAR; LEVY, 1978, p. 285) não se reportou aos contratos reais e históricos de sua contemporaneidade, entre os operários e as fábricas que os empregavam naqueles anos: não havia paridade nos contratos ditados pelos patrões; ou seja, as relações sociais eram geradoras de desigualdades, embora legitimadas por uma ideologia jurídica que apontava uma igualdade perante a lei.

A esquerda, por seu turno, questionou essa igualdade perante uma lei que era elaborada e chancelada pela ideologia hegemônica, questionou a liberdade de contrato através de melhores condições de trabalho e resgatou todo um sentimento e conscientização de solidariedade através de uma rede de apoio e ajuda mútua entre trabalhadores de nacionalidades diversas. Em particular, a proposta anarquista era resgatar o poder intrínseco do indivíduo não mais, somente, para fins de conservação da espécie, mas para manter um intercâmbio social igualitário entre sujeitos que respeitavam a liberdade individual.

Em se tratando de genealogia do anarquismo, é possível que Kropotkin tenha sido o pensador anarquista que mais procurou, no anonimato do povo, a fonte do ideário que acreditava. Ele declarou que “o anarquismo surgiu entre o povo e só conseguirá preservar sua vitalidade e sua força criativa enquanto continuar sendo um movimento popular” (apud WOODCOCK, 2002, p.40).

Salienta-se que paralelamente a vertente kropotkiana de um anarquismo popular, existe pesquisas, segundo Woodcock, procurando descobrir elementos anarquistas em passado remoto. Todavia, ao considerar anarquistas os grandes rebeldes de tempos antigos, certamente historiadores confundem o desejo de liberdade individual e a própria intolerância à dominação (essas características fazem parte da essência do anarquismo) como se fossem motivos suficientes para tal denominação. Na verdade essas características são necessárias, mas o cenário é outro. A idéia de liberdade e igualdade nos quais os conceitos anarquistas foram construídos teve uma visão sócio-econômica da sociedade oitocentista em reação a um estado capitalista cada vez mais centralizador. Woodcock (2002, p. 42) afirma que

O anarquismo como tendência desenvolvida, articulada e facilmente identificável só aparece na era moderna de revoluções sociais e políticas

³⁵ juriconsulto inglês do direito natural (1822-1888): “o movimento das sociedades progressistas tem sido até agora um movimento do status para o contrato”.

conscientes. Sua excentricidade, que combinava uma visão moral com uma crítica radical à sociedade, só começaria a aparecer de forma perceptível depois do colapso da ordem medieval. Esse colapso daria origem, por um lado, ao aparecimento do nacionalismo e do estado centralizado moderno e do outro, ao surgimento de uma tendência revolucionária que muito cedo começou a desenvolver correntes libertárias e autoritárias que amadureceram no século XIX durante os conflitos entre o marxismo e o anarquismo.

Os anarquistas revolucionários não formavam um partido. Durante a revolução, eles eram do povo e dedicados à causa, que significava a sua necessidade. Sua ação estava atrelada à opinião da massa popular ao invés da opinião pública burguesa e a insurreição era a sua verdadeira arma. Estavam espalhados por todo o território francês. Por representar ira aos seus adversários, somente através da escrita destes foi possível traçar a sua trajetória revolucionária tendo em vista a descrição deles, após suas ações. Tinham idéias claras e concretas: concordavam com a República, achavam insuficiente a igualdade perante a lei, queriam uma lei agrária a qual rezasse terra para todos e pretendiam um nivelamento das fortunas, isto é uma igualdade econômica (KROPOTKIN, 1976, p. 263).

Woodcock apontou movimentos populares e tendências religiosas como singularidades que influenciaram o século XVII na direção cada vez maior da liberdade individual. Aliás, foi durante a Guerra civil inglesa que essa tendência produziu o primeiro movimento com características anarquistas: o movimento dos cavadores³⁶. Esses legítimos representantes da ala anarquista na Revolução Inglesa eram, majoritariamente, homens pobres, vítima da recessão econômica pela guerra civil. Suas reivindicações tratavam questões sócio-econômicas, posto que protestavam a favor de direitos políticos e de sobrevivência. Havia uma visão de sociedade igualitária com rejeição à autoridade, tais quais as idéias libertárias de sociedade ideal de dois séculos mais tarde (WOODCOCK, 2002, p.47-50).

Esse movimento, que Woodcock insere na genealogia do anarquismo, apresenta uma sociedade ideal que se assemelha ao idealismo rousseauiano, ou seja, uma sociedade paradisíaca anterior ao advento da propriedade e sociedade civil: ninguém reivindica direitos sobre ninguém, isto é, todos serão senhores de si próprios; não existe compra nem venda e a terra será

³⁶ Ou “escavadores foram um movimento de trabalhadores rurais pobres, liderado por Gerrard Winstanley entre os anos de 1649 e 1650 na Inglaterra, e que pretendia substituir a ordem feudal recentemente derrotada na Guerra civil inglesa por uma sociedade socialista, agrária e cristã anticlerical”. (http://pt.wikipedia.org/wiki/True_Levellers, acessado em 29 de março de 2008).

um tesouro compartilhado por todos; haverá apoio e ajuda mútua³⁷ - estes princípios apontam para um primeiro esboço de uma sociedade anárquico-comunista imaginada por Kropotkin. Winstanley antecedeu a uma série de “filósofos libertários ao condenar o castigo, afirmando que o crime é uma consequência da desigualdade social”. Ele vai ser considerado como precursor do anarquismo também por causa de seu esforço junto aos seus companheiros para colocar em prática a sua doutrina na experiência de St George’s Hill. Todavia, o movimento dos cavadores caiu no esquecimento, tanto que o próprio William Godwin³⁸ (1756-1836) não percebeu o quanto a sua justiça política se parecia com aquela doutrina (WOODCOCK, 2002, p. 50-54).

No período revolucionário francês, surgiram vários movimentos das camadas populares devido as questões de subsistência e agrárias, movimentos que propunham defender os operários e os camponeses das desigualdades sociais proveniente dos contratos desiguais e das distorções de riquezas individuais. É claro que o comunismo de 1793 não tinha o peso doutrinal do século posterior; contudo, ele apresentava superioridade, pois era produto da própria necessidade e não de idéias de gabinete. Segundo Kropotkin, este comunismo que aparece fragmentado pelo apoio de diferentes pessoas, era um comunismo parcial por compreender a dimensão individual além da coletiva: “admite a *possessão individual* ao lado da *propriedade comunal* (...) reconhece um direito individual sobre o ‘supérfluo’ ao lado do direito de todos aos produtos ‘de primeira necessidade’ ” (KROPOTKIN, 1976, p. 356).

No entanto, Woodcock aponta o choque entre duas tendências de esquerda, libertária e autoritária, na Revolução Francesa. Sugere que Kropotkin fez uma interpretação tendenciosa dos movimentos populares, em favor dos princípios libertários. Porém, concordou com o anarquista russo que algumas das idéias que se transformariam em anarquismo no século seguinte tenham surgido durante o período de 1789 até o fim do governo jacobino, em 1793. Aliás, para buscar os verdadeiros proto-anarquistas da Revolução Francesa precisaremos considerar o movimento dos Enragés³⁹ (WOODCOCK, 2002, p. 57).

³⁷ Fica claro a influência religiosa de Winstanley (1609-1676) que era um reformador religioso protestante inglês. Idem.

³⁸ Foi um dos grandes filósofos libertários. Repudiou qualquer sistema social que dependesse do governo ao afirmou que: “quanto mais perfeita civilização, menos necessidade terá de um governo, porque mais capacidade terá para resolver seus próprios problemas e autogovernar-se”. Ele antecipou todo o anarquismo do século XIX (WOODCOCK, 2002, p. 57-67).

³⁹ Movimento dos raivosos, que surgiu em 1793. Tais como os cavadores ingleses, eles surgiram num período de recessão econômica para responder tanto as dificuldades econômicas da massa quanto reagir ao crescente aumento do poder e das distorções sociais entre ela e a classe em ascensão (WOODCOCK, 2002, p. 60).

Esses Enragés não formavam um partido, mas um grupo desagregador de revolucionários que se mantinha unido pelas idéias semelhantes. Não aceitava a autoridade do estado, defendiam que o povo deveria exercer a ação direta e apontava as medidas econômicas comunistas mais do que as ações políticas como trajetória de solução para o sofrimento dos pobres. Jacques Roux foi o mais célebre dos Enragés. Em 1793, o jovem revolucionário Jean Varlet uniu-se a Roux e, por ter sobrevivido à este, testemunhou a tirania do Diretório que sucedeu a Convenção do período revolucionário. “Em sua fúria, publicou o que devemos considerar o primeiro manifesto anarquista da Europa continental” - *L’Explosion* –, no mesmo ano em que, na Inglaterra, Godwin editava a *Justiça política*, o “primeiro grande tratado sobre os erros do governo” (WOODCOCK, 2002, p. 60-64).

Jacques Roux, entre uma série de discursos que denunciava a conservação das estruturas de classes mantida pela Revolução e a lei que protegia a exploração, argumentou: “que liberdade é essa em que uma classe de homens mata a outra de fome?” (WOODCOCK, 2002, p. 62-63).

Este questionamento não envelheceu e, aliás, ele pode ser ampliado para o âmbito educacional sempre que discutimos a fome de conhecimento na lógica da educação dual. Por conseguinte, diante de todo este percurso feito neste capítulo para construir alicerces a fim de sustentar o bojo de discussão entre matrizes ideológicas, não podemos nos distanciar da questão central desse trabalho que é tornar vigente uma educação integral e universal. Neste sentido, precisamos estar atentos à questão levantada por Silvio Gallo (apud SIEBERT, 1996, p. 57): “quem é este homem que pretendemos formar?” Sabendo a ligação deste sujeito com o seu meio social, ele tem duas possibilidades de processo educacional: uma que forma homens comprometidos com a manutenção do *status quo* social e outra que forma homens comprometidos com a sua transformação. O próximo capítulo nos dará a dimensão dessas duas possibilidades.

CAPÍTULO III

CONFRONTO ENTRE MATRIZES LIBERTÁRIA E LIBERAL NA EDUCAÇÃO

Segundo Conrado Vilanou⁴⁰, existe interface entre liberalismo e anarquismo. De fato, ambos os sistemas políticos se sustentam sob a égide da liberdade, embora cada qual tenha uma compreensão própria (apud ROBIN, 1981, p. 5). O primeiro se mantém na perspectiva individualista da liberdade na qual o apoio e a ajuda mútua se tornam contraditórios em um cenário de luta pela dominação e pela autoridade; o segundo, constrói o seu ideário na relação intrínseca entre o indivíduo e o social com desdobramentos solidários e anti-autoritários.

Em cada uma dessas perspectivas é construído um percurso pedagógico particular. Pelo lado liberal, é mantido o fenômeno da dualidade educacional a partir das diferenças sociais impostas pela corrida individualista e desigual do modelo. Sua escola é um dos principais instrumentos de difusão da ideologia burguesa e, conseqüentemente reprodutora e produtora de sua dominação. Segundo Baudelot & Establet⁴¹ (apud PETITAT, 1994, p. 22), ela contribui primordialmente para reproduzir a divisão do trabalho. A “função de instruir e desenvolver pessoas” somente surge depois, estando atrelada aos fatores limitantes da própria ideologia. Desse processo de conservação e naturalização, saem fortalecidas as forças que resistem à mudança de mentalidade.

Pelo lado libertário, a emancipação e a consciência social da liberdade e igualdade são elementos de seu próprio legado, cuja proposta pedagógica norteia a formação e a prática social do sujeito que precisa compreender a vida a partir da interação harmoniosa entre o indivíduo e a coletividade pela concepção do apoio e ajuda mútua. A escola libertária surge no século XIX com o propósito de superar as escolas dogmáticas do Estado e da Igreja, detentoras da permanência ideológica burguesa.

Neste capítulo pretendemos, no campo educacional, solidificar as bases de cada matriz, evidenciar suas contradições e identificar cada um dos dois percursos, a fim de favorecer o embate ideológico de ambos, isto é, favorecer a construção da categoria associada.

⁴⁰ Foi ele quem fez a introdução e a contextualização do Manifesto dos partidários da educação integral, no qual Paul Robin foi signatário importante.

⁴¹ Eles constroem a teoria da escola capitalista a partir da realidade francesa, embora a teoria sirva para outras formações sociais (CUNHA, 1980, p. 8).

3. 1 Proposta liberal de educação no século XIX: escola de dominação burguesa

Já existia na consciência europeia dos anos oitocentos “a análise da escola como instituição dependente das classes burguesas” (LOURENÇO FILHO, s/d, p.21). Até mesmo a educação com os chamados “métodos novos” não poderia ter uma composição educacional proletária genuína, pois ela era descolada das questões sociopolíticas. A propósito, tanto a Pedagogia Moderna, que teve sua origem em Comênio (1592-1671) e o seu apogeu no sistema de Herbart, quanto a Pedagogia Nova, que nasce “essencialmente com alguns escritos de Rousseau”, ambas estão vinculadas ao ideário burguês. Salienta-se que é da perspectiva da Pedagogia Nova que a pedagogia herbartiana passou a ser vista como tradicional e, dessa forma, gerou o binômio “Escola Nova *versus* Escola Tradicional” (GHIRALDELLI JR, 1986, p. 117).

Outrossim, nos deparamos com a questão de que, sob os auspícios da história de longa duração, podemos caracterizar as estruturas que dominam o processo educacional que permeia a Modernidade. Assim, nos perguntamos se mesmo com a queda do Antigo Regime, não podemos enxergar a conservação da dualidade educacional das reformas educacionais dos déspotas esclarecidos em pleno século XIX? De fato, podemos observar o poder das forças inerciais inculcadas nas estruturas mentais da classe dominadora, independente da experiência econômica do modo de produção vigente. Aliás, cabe aqui, através de referência feita por Marx, lembrar Adam Smith e a sua prudência no ensino às camadas populares, que precisaria ser feita em “doses homeopáticas” (apud GHIRALDELLI JR, 1986, p. 118).

3.1.1 Breve antecedentes da dualidade educacional

Na história da Modernidade, desde os primórdios da sistematização dos saberes – ler, escrever e contar –, há o registro de duas modalidades de acesso escolar.

Por Ghiraldelli Jr, o movimento da Reforma, ao originar uma “religião laica”, não só abalou a ideologia católica do mundo feudal como proporcionou, ainda, uma abertura à “necessidade de democratização da educação”. Lutero (1493-1546), por um lado, insistia numa “educação popular”, na qualidade de porta-voz que era da luta burguesa, no sentido de maiores aberturas de oportunidade a esta classe emergente; e, por outro lado, pela própria questão religiosa, onde a catequese precisava acontecer através da leitura da bíblia pelo próprio sujeito.

Não podemos esquecer que o interesse da burguesia na universalização dos conteúdos escolares ia na mesma direção de suas pretensões políticas. Desse modo, a Didática Magna de Comênio “dava continuidade aos projetos da burguesia emergente no sentido de defender propostas democráticas de ensino para todos” (GHIRALDELLI JR, 1986, p. 121-122).

Segundo Pallares-Burke, a questão do direito a uma mesma educação não se concretizou para todos os homens. No cenário europeu do século XIX, por exemplo, não havia consenso em relação a este direito, que estava longe de ser plenamente assegurado. O que havia era um temor das classes média e alta a uma distribuição indiscriminada de conhecimento à massa popular. Isto é, aquela burguesia, que antes se interessava pela ascensão de plebeus, nos anos oitocentos, passou a não mais se identificar com a classe popular, com o proletariado, produto de sua Revolução Industrial. Afinal, naquele momento, ela era a classe dominante e o processo educacional deveria ser ajustado. Outrossim, no século XVIII, a vigência era de uma lógica iluminista em que, embora seus seguidores defendessem um “ecumenismo racional”, na prática eles também “não se propunham a lutar pelo desenvolvimento de todos os membros do corpo social” (PALLARES-BURKE, 2001, p. 56).

Com efeito, em 1763, La Chalotais, promotor geral do Parlamento da Bretanha, fez uma afirmação sobre educação bastante representativa e difundida na França dos anos setecentos: “o bem da Sociedade exige que os conhecimentos do povo não se estendam para além de suas ocupações” (apud PALLARES-BURKE, 2001, p. 57). Ademais, aquele promotor defendia uma ‘educação nacional’, que se opunha à ‘educação jesuítica recém-abolida’ e a uma ‘incipiente tendência de ilustrar o povo’.

Ainda em Pallares-Burke, as reformas educacionais nos reinados de Frederico II da Prússia (1740-1786) e Maria Tereza da Áustria (1740-1780) aconteceram dentro desta necessidade de uma educação controlada e limitada para o povo, de forma que não comprometesse a estabilidade social. Esse processo educacional se dava através de uma “pedagogia de inspiração pietista”, cujo objetivo era a naturalização da diligência e da obediência nos alunos para que eles pudessem se tornar bons súditos e desenvolver suas tarefas livres e espontaneamente por convicção e, não, por imposição: “não por coerção, mas por amor a Deus”. Ambas as reformas estabeleceram um sistema de educação elementar uniforme para todas as crianças dos cinco aos treze anos, a fim de que elas se moldassem ao direito divino desses déspotas esclarecidos (PALLARES-BURKE, 2001, p. 59-63).

Tanto na Inglaterra (charity schools), como na França (petites écoles) havia, também, a idéia de controle social pela via da educação e não mais pela da ignorância. De fato, no final do século XVIII e começo do seguinte, a idéia de educação irrestrita pode ser imposta enquanto um bem e um direito natural, independentemente dos usos que o homem pudesse lhe dar, apesar da crença de que oferecer às massas as mesmas oportunidades educacionais dadas às elites era algo subversivo ou, no mínimo, visionário (PALLARES-BURKE, 2001, p. 56). Esta crença, mantida enquanto vigência social até a contemporaneidade, é uma das questões que este trabalho procura demarcar através dos fatos históricos: o sentido subversivo que a elite identifica numa educação emancipadora para a classe popular.

3.1.2 Consolidação do sistema dual de educação e a escola tradicional

No decorrer do Antigo Regime nos séculos primeiros da Modernidade, o ensino se organizou em uma rede dual, na qual havia duas instituições distintas: uma em construção para a classe popular e outra, destinada à elite, já instituídas pela tradição escolástica e depois pelo racionalismo iluminista setecentista.

Por sua vez, o Estado, ao se formar e se responsabilizar pela educação, herdou esta dualidade que, mesmo oxigenando sua metodologia de ensino com os chamados métodos novos no final do século XIX, não conseguiu romper os efeitos dessa bipartição educacional, devido à resistência da força inercial que mantém a mentalidade imutável em relação ao poder.

Estas duas redes, segundo Baudelot & Establet, já se tornava visível no final do curso primário. Essa divisão de ensino se responsabilizaria por formar, mais adiante, dois grupos de profissionais distintos. Esses autores procuraram, por meio da divisão do trabalho, o verdadeiro papel que a escola estava desempenhando: “a escola constitui-se em um instrumento da separação entre trabalhadores intelectuais e manuais” (apud PETITAT, 1994, p. 23) - mister se faz, numa rápida pausa, apontar a restauração da cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual como um dos elementos constitutivos do ideário educacional libertário.

A burguesia enquanto classe hegemônica precisava governar naqueles anos oitocentistas e, para tal, necessitava de uma educação compatível, isto é, precisava de uma pedagogia científica a fim de

se instrumentalizar culturalmente, formar seus quadros, formar o cidadão, preparar as elites para o avanço tecnológico, forjar escalões médios e difundir sua visão de mundo às camadas populares (GHIRALDELLI JR, 1996, p. 127).

Foi nessa época que aconteceu o ápice da escola tradicional, com Johann Friedrich Herbart (1776-1841), que construiu sua pedagogia baseada numa Ciência da Educação que, para tal, dependeria da Moral e da Psicologia científica. Com efeito, no advento da racionalidade iluminista, que trouxe uma nova lógica de base empírica, o sistema herbartiano “instrução educativa”, aparece como um dos novos sistemas no qual a forma de conhecer e compreender dá-se através da observação e da experimentação. Propôs, ainda, nesse ensino, os seguintes passos formais: “clareza da apresentação dos elementos sensíveis de cada assunto; o de associação; o de sistematização e, por fim, o de aplicação” (LOURENÇO FILHO, s/d, p.146).

Segundo Lourenço Filho, a organização lógico-abstrata na apresentação daquilo que deveria ser aprendido, bem como a observação dos fatos e situações do trabalho escolar legitimava a disciplina que se organizou sob o nome de Didática. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), por exemplo, desenvolveu-a considerando a motivação interna dos estudantes frente à ação, ao pensamento e à prática da atividade escolar. Seu modelo mais completo de educação considerava a Psicologia para estabelecer o desenvolvimento natural do discípulo, mas, também, a intuição com a qual a educação era levada para além do mundo das coisas ou ambiente físico, isto é, para as dimensões da vida social e moral. Essas idéias revolucionárias motivaram o despertar de novos paradigmas educacionais, embora somente fossem sistematizadas através da obra de Herbart. Ele, por sua vez, considerava como pressupostos tanto o nexos entre a ação pedagógica intencional e a psicologia da época quanto a organização do ensino pela aplicação direta dos conhecimentos da disciplina. Em suma, o ensino deveria criar interesses que norteassem uma ação no plano das idéias – modelo intelectualista: a aprendizagem estaria em primeiro lugar e a ação depois (LOURENÇO FILHO, s/d, p.141-148).

Herbart estabeleceu uma interdependência entre a educação e a instrução pois, enquanto a educação era vista em seu sistema como um processo de aquisição de cultura na qual a própria humanidade através de suas idéias se educava a si, a instrução seria o percurso a ser trilhado na aquisição de conhecimentos, a fim de instrumentar uma elite que comandaria as massas. Contudo, no horizonte educacional do século XIX, o que se consolidou foi uma contradição que teve repercussões à posteriori: o método herbartiano, criado para servir à burguesia estava, ao mesmo tempo, servindo também a um proletariado crescente, que pressionava e se beneficiava de uma rede de ensino público e gratuito. Este pensador, que se propusera construir uma pedagogia científica baseada nas ciências matemáticas e da natureza, além dos clássicos da literatura,

almejava uma educação de qualidade para aquela nova classe dominante. Mas, contraditoriamente, esta pedagogia estava, também, “servindo às massas, à medida que a burguesia via-se forçada em ampliar a rede de ensino público” (GHIRALDELLI JR, 1986, p. 128). Desse modo, o problema pedagógico-educacional da burguesia no início do século XX era o descontrole do fornecimento de educação naquelas “doses homeopáticas” smithianas. “Como ceder aos trabalhadores mais educação, mantendo a escola como fator de equalização social, e ao mesmo tempo negar-lhes acesso à cultura?”⁴² (GHIRALDELLI JR, 1986, p. 127-128).

Cabe salientar, neste ponto, a importância dada por Ghiraldelli Jr (1986, p. 118) em atrelar a questão da dualidade educacional a uma política educacional de conservação de *status quo* e não em relação à existência de uma dualidade pedagógica. No parágrafo anterior, aliás, podemos constatar a complexidade da mobilidade pedagógica no sentido de transvasar de uma rede para outra. Enfim, dualidade diz respeito à conservação do poder que, em última análise, através da história de longa duração, diz respeito à imobilidade das estruturas mentais de conservação do poder, para além do modo de produção capitalista.

A relevância da dualidade educacional observada numa história de longa duração se dá para que a compreensão da teoria dual de Baudelot e Establet sobre a Escola Capitalista possa ser refletida em um tempo histórico maior do que o do modo de produção capitalista. Dessa forma, podemos compreender esta bipartição no seio do século XIX sem, contudo, aprisionar este fenômeno social naquele momento histórico. Os próprios autores sugerem uma possibilidade de sobrevida do fenômeno quando afirmam que o dualismo no sistema de ensino é “uma fato objetivo e estrutural que não desaparecerá senão quando (e pode persistir até mesmo depois que) forem destruídas as relações capitalistas de produção” (apud PETITAT, 1994, p. 25).

O fato é que essa escola de ideologia burguesa herda a configuração de duas realidades sociais em oposição, que remete necessariamente à oposição entre profissões intelectuais e manuais – o sistema de ensino participa da construção de dois conjuntos de representações sociais que têm versões diferentes da cultura burguesa. Afinal, “não seria possível inculcá-la da mesma maneira nos futuros explorados e nos futuros exploradores” (CUNHA, 1980, p. 37).

É bem verdade que o “instinto do proletariado”, ou melhor, a sua capacidade de reagir segundo os moldes rousseauianos de se preservar, permite aos “futuros explorados” uma reação contra a dominação ideológica; entretanto, “um dos objetivos principais do aparelho escolar é

⁴² No caso, o autor se refere à *haute culture*.

impedir que se processe a fusão da consciência espontânea de classe do proletariado com a concepção científica da história” (CUNHA, 1980, p. 27). Desse modo, a educação, enquanto superestrutura capitalista, fica exposta através do seguinte problema inverso: em que medida a quantidade e a qualidade de conhecimento pode ser fornecida para que os filhos dos proletários venham a ser também proletários? Esta questão é palco de lutas sempre que a classe proletária pressiona para melhores condições de ensino. Afinal, não podemos esquecer que o ideal da Escola, segundo Cunha (1980, p.12), é “reduzir as diferenças devidas à origem familiar, profissional, de classe social” a fim de unificar no bojo de uma cultura comum aquilo que a política divide.

Dentro das fronteiras que conservam a mentalidade em questão, foi aperfeiçoada a “noção do interesse” do sistema herbartiano. Houve um deslocamento do plano intelectualista para o da “observação das atividades naturais das crianças e de sua capacidade em modificá-las pela aprendizagem” (LOURENÇO FILHO, s/d, p.147). Foi dessa forma dinâmica que adveio a necessidade de dar ao comportamento uma explicação funcional dentro do processo educativo - salienta-se que a indagação do esquema de sucessão de interesses vai além da biologia, isto é, está também nas interações sociais (LOURENÇO FILHO, s/d, p.147-148).

Ao contrário do sistema de Herbart, que preconiza a aprendizagem anterior à ação, os estudos objetivos passaram a entender que é uma necessidade ou motivo que leva o indivíduo a agir e que, a partir desta ação, ele aprenderá. Esta é a diferença básica entre o modelo tradicional e o modelo da Escola Nova. Esta escola, escola ativa, “concebe a aprendizagem como um processo de aquisição individual” ao contrário da anterior, que era caracterizada pela “passividade do aluno ao receber o conhecimento” (LOURENÇO FILHO, s/d, p.148-150). O modelo ideal da nova pedagogia incluía, também, as dimensões emocional e afetiva dos estudantes, estas desconsideradas no modelo anterior.

Contudo, na virada do século XIX para XX, embora tenha aumentado consideravelmente o número de escolas na maioria dos países, os estudantes continuavam a aprender rudimentos de leitura, escrita e aritmética, onde a memorização e o temor ao castigo físico era uma constante. Uma das razões que explicava esta atitude era a escola ser considerada um local de aquisição de um bem que era o conhecimento e, somente alguma “perversão inata” levaria a não se querer estudar, daí a pedagogia da imposição (LOURENÇO FILHO, s/d, p.18-19).

É possível compreender que mesmo no advento de novas ideologias, as ideologias antigas ainda conseguem ter uma sobrevida através das crenças construídas ou atualizadas durante sua vigência. A pedagogia da imposição é um exemplo.

3.1.3 Escola nova, uma alternativa liberal de emancipação?

A partir do desequilíbrio estabelecido pelo fornecimento de conhecimento além da expectativa burguesa à classe operária no final de século XIX, segundo Ghiraldelli Jr, a Pedagogia Nova adveio para não somente resolver esse problema, mas, inaugurar uma nova fase da burguesia, que passou de classe dominante para classe reacionária. Essa pedagogia, tão logo surgiu entrou em oposição à pedagogia dominante, que era de concepção herbartiana, a qual passou a ser tratada de tradicional e não-científica.

Com efeito, segundo Anísio Teixeira⁴³, a escola dita tradicional, considerando sua organização, currículo e metodologia, não poderia ser uma escola senão para aqueles alunos “do tipo muito especial”, isto é, “aqueles muito capazes e que se destinassem a uma vida de estudos literários ou científicos”. Pelo seu turno, a Escola Nova não tinha o objetivo de preparar os “especialistas das letras, das artes, das ciências, mas o homem comum, para o trabalho ou o ofício”, afinal, a formação de todos os homens não podia ser com os “mesmos métodos de formação de uma classe especial de estudiosos, eruditos, intelectuais ou cientistas” (TEIXEIRA, 1999, p. 44-45).

Aliás, o sentido da renovação educacional do século XX era tornar a escola de formação básica mais ativa e prática, pois, para a universalização do ensino, isto é, para a formação comum dos homens era preciso uma praticidade na aquisição do conhecimento, em conformidade com uma sociedade de complexidade crescente e de trabalho cada vez mais seccionado. Esta escola precisava dar, portanto, uma formação que fizesse de seus estudantes cidadãos socializados. Era desse modo que ela precisava buscar seus modelos na vida prática, transformando-se numa comunidade em miniatura. Entretanto, é conveniente lembrar que na comunidade escolar, mesmo levando em conta a cooperação social entre seus autores, por ela estar isolada das questões político-sociais de seu Estado com as quais levariam a coletividade a refletir, debater e se

⁴³ Numa palestra - *A Crise Educacional Brasileira* - proferida em 1953, no curso de Administração da Fundação Getúlio Vargas.

posicionar, não enxergamos nela um modelo de sociedade livre e igualitária para os sujeitos em formação.

O escolanovismo trouxe uma nova ótica para tratar os problemas ligados à educação, dando uma especial atenção às descobertas do desenvolvimento da criança através do uso da psicologia em vigência. Ele perpassou, numa primeira fase, as questões ligadas à biologia e à psicologia. A segunda fase, porém, aconteceu somente depois da evidência dos fatores histórico-culturais do período entre as grandes guerras do século passado. Foi quando houve a discussão das novas funções da escola frente às condições da vida social e política (LOURENÇO FILHO, s/d, p.15-16). Uma questão que pode ser levantada agora é a necessidade de ocorrer um acidente social para que, somente assim, possa a escola reagir com uma nova consciência social que enfrente os ecos do problema no cotidiano escolar. Mas que alcance tem essa consciência social, se ela está dentro de uma superestrutura construída para legitimar as relações sociais vigentes? Caso estas proposições sejam verdadeiras, então é possível duvidar que esta escola tenha interesse em contribuir na emancipação de sujeitos que venham, a posteriori, confrontá-la, contradizê-la.

Foi em torno de 1880 que as primeiras escolas novas surgiram em solo europeu; entretanto, a sua universalização deu-se com a ampliação dos sistemas públicos de ensino. Com isto, iniciou-se uma era social na pedagogia e o ensino passou a ser instrumento de construção política e social da escola. Com a admissão de uma clientela multicultural e com necessidades diferenciadas, promoveu, desse modo, uma investigação acerca das diferenças individuais de aprendizagem. Desse modo, houve um deslocamento de foco, do professor para o estudante: “entender os alunos no ato de aprender, em circunstâncias a isso favoráveis ou desfavoráveis segundo condições de desenvolvimento” (LOURENÇO FILHO, s/d, p.19-21). Resta saber, no entanto, para que perfil político-social podia ser esse ensino, se ele era um instrumento atrelado às aspirações do Estado.

De toda sorte, podemos observar nesses novos métodos um aprimoramento didático em relação à escolástica herbatiana, através da análise dos princípios gerais da Escola Nova, feita por Lourenço Filho (s/d, p. 244-247), no qual questões de ordem individual e social são consideradas. Com efeito, nesta análise, deparamos com reflexões sobre o respeito à individualidade do outro, considerando para isto, a sua necessidade de liberdade. Deparamos, em segundo lugar, com a necessidade de compreender o funcionamento do processo educativo nas dimensões individual e

social que, em outras palavras, significa a interdependência entre o crescimento e a maturação do estudante e a sua prática educativa. Mais ainda, em terceiro lugar, deparamos com a relatividade das características biológicas e culturais entre os homens, embora nenhuma dessas distinções sejam parâmetros depreciativos para o intelecto e a moral.

Desta terceira situação decorre a ilegitimidade na “qualificação dos homens perante a sua origem, raça, nacionalidade, idioma ou crença” (LOURENÇO FILHO, s/d, p. 246) e o entusiasmo pela educação, isto é, a crença de que a educação universalizada pudesse se traduzir no desenvolvimento intelectual e moral dos indivíduos e assim os povos pudessem se unir em “ideais sempre mais elevados de trabalho produtivo e concórdia universal” (LOURENÇO FILHO, s/d, p. 246). Todavia, os grandes conflitos mundiais ocorreram no século passado, exatamente no decorrer de um período que se previra paz. Dessa maneira, indagamos: que medida de consciência de igualdade universal era esta?

Do segundo momento de reflexão a partir dos princípios da Escola Nova, vamos perceber que a dimensão do indivíduo e do social é tão somente para que se possa aprender a “fazer fazendo” e a “pensar pensando” em situações reais através de projetos que exigissem observação, análise, generalização e apreensão dos quadros da vida social, não existindo, contudo, uma interferência crítica naquele aprendizado. Com efeito, Ghiraldelli salienta que “o escolanovismo confundiu ‘método didático’ com ‘método de pesquisa’” (GHIRALDELLI JR, 1986, p. 130) e desta forma, no processo educacional, os quadros da vida social são primeiramente dissecados e depois incorporados juntamente com toda a ideologia que subjaz ao fato.

Daquela primeira reflexão, o respeito à individualidade do outro significa o respeito ao tempo necessário para o seu desenvolvimento, segundo as capacidades e esforços próprios do sujeito, isto é, liberdade para vivenciar o tempo de aprendizagem. Contudo, o indivíduo cresce, se desenvolve e se expande dentro de uma subordinação social de controle, pois, segundo *Ferrière* (apud LOURENÇO FILHO, s/d, p. 245), a liberdade é um mito que não existe nem na educação nem em nenhuma outra manifestação humana, embora o que haja é um programa de *liberação progressiva* quando há condições para tal: “a necessidade de educação decorre da observação das condições de desenvolvimento, com possível compreensão do processo de liberação que comportem” (apud LOURENÇO FILHO, p. 245).

3.1.4 A escola popular freinetiana é escolanovista?

Embora Célestin Freinet (1896-1966) tenha sido um homem eminentemente do século XX, trouxe a sua contribuição tão somente para ilustrar nossa discussão com as conexões de sua práxis tanto no ideário liberal quanto no libertário. É possível que as pedagogias pró-Freinet de tendências liberais, na contemporaneidade, não atentem para a influência libertária em seu método.

Este educador, a partir de uma limitação física, se via impossibilitado a exercer uma docência no estilo tradicional. Era preciso transgredir aquela metodologia⁴⁴ de sala de aula, por amor à sua profissão. Ele, ao perceber a distância entre o conteúdo programático e o verdadeiro interesse do educando, dá início as suas descobertas, na prática, embasadas nesse interesse. Aliás, dentro do próprio padrão escolanovista, que apresentava o foco central no estudante.

Outrossim, observou, também, que o futuro da geração de seus alunos já não era tão previsível quanto outrora. Dessa maneira, os jovens precisavam ser melhor preparados para as mudanças rápidas e profundas na sociedade e neles mesmos. A pedagogia precisava, então, se transformar, tendo em vista que o trabalho respaldado nas experiências passadas não interessava mais aos jovens pela inadequação com o mundo em que viviam. A modernização da escola era urgente, com suas técnicas e materiais pedagógicos, a fim de aproximá-la da realidade.

Os métodos novos da virada do século estavam defasados, com propósitos meramente biológicos e psicológicos. Naquele período, entre as duas guerras mundiais no século XX, havia necessidade de dar novas funções para a escola, nas dimensões social e política. É neste “vazio pedagógico” que surge a “Pedagogia de Freinet” da Escola Moderna, com práticas diferentes e coerentes, trazendo um espírito harmonizador, com fundamentos psicológicos, filosóficos e sociais e que surge para renovar as próprias bases da Escola do Povo (FREINET, 1975, p. 14-19).

Por outro lado, segundo Bobichon (*Journal d'expressions libertaires*, nº67, 1986), existem poucos documentos que expliquem como um professor primário de origem do campo pode interagir com as teses ou militantes anarquistas. Todavia, as pistas aparecem tanto nos seus escritos, quanto nas opções ou “simpatias” em relação ao plano da ética e das doutrinas⁴⁵.

⁴⁴ Precisaríamos investigar mais se essa transgressão foi unicamente causada pela debilidade.

⁴⁵ Bobichon atenta para a possibilidade de Freinet ter tido contato diretamente ou indiretamente com *Han Ryner*, filósofo anarquista individualista, considerando os números 2 e 3 dos *Cahiers de l'Institut d'Histoire des Pédagogies libertaires*, editados por Ivan Davi.

Este escritor supõe, sem se aventurar, que Freinet manteve contato com os militantes anarquistas durante a primeira guerra mundial e, como a guerra é um terreno fértil para a propagação de toda sorte de ideologias, pode-se pensar que as idéias pacifistas, que são opções anarquistas, podem tê-lo atraído em particular. Outro terreno de propagação libertária e de influência para este educador foi o sindicalismo, na qual teve passagem rápida - essa instituição compreendia a escola como instrumento de emancipação do sujeito. Ainda, Freinet teve oportunidade de editar duas brochuras de Educação Nova Popular (BENP) que tratava de Pedagogia Libertária e escrita por J. Husson, diretor de Escola Normal da época: uma, consagrada a Francisco Ferrer y Guardia e outra em relação à experiência de Paul Robin no Orfanato de Prévost, em Cempuis/Oise. Neste conjunto de pistas, não se pode esquecer, também, que a denominação Escola Moderna foi uma apropriação do termo da escola de Ferrer, pedagogo e mártir da educação libertária, vítima da reação do governo espanhol. Outrossim, é tendencioso apresentar Freinet somente dentro do ângulo anarquista. Ele, que já tinha uma grande base social, incorporou à sua bagagem esse ideário libertário, assim como os ensinamentos dos grandes pedagogos de seu tempo. Desse modo, ele pode construir, embasar e difundir suas idéias.

Segundo o próprio Freinet, ‘não existe um método Freinet. O que existe é um amplo movimento pedagógico de renovação e de adaptação, cujas bases e princípios foram formulados através da experimentação’ (apud FREINET, E., 1978, p. 466-467). Tem a ver com o processo natural de aprendizagem: observar, pensar e expressar. É uma descoberta sua, mas o conhecimento, que é acumulativo, certamente o influenciou. Aliás, observar fazia parte dos métodos novos oitocentistas, que se pautavam tanto no cientificismo quanto no empirismo. Segundo ele próprio, este movimento pedagógico rompeu com o individualismo e lançou as bases do “movimento pedagógico cooperativo”. Uma de suas técnicas era a aula passeio – sua tábua de salvação para aquela debilidade. Tanto os estudantes quanto o professor observavam as coisas com toda a sensibilidade possível: observavam a natureza e os ofícios da Aldeia tais como o do ferreiro, do sapateiro, do tecelão. Na verdade, eles criavam relações pedagógicas diferentes, pois trabalhavam com a cultura e a natureza. Ao regressar à sala de aula, os alunos traziam fragmentos coletados no passeio e faziam um balanço. A partir deste balanço e da descontextualização da cartilha (ou seja, da neutralização ideológica inserida nela), esses autores

tinham as mais diversas formas de expressão, isto é, impressa escolar⁴⁶ para a impressão de textos que narrassem suas experiências escolares, produção de textos livres⁴⁷ e organização de correspondências inter-escolares – o trabalho era desenvolvido pelos estudantes com envolvimento emocional (FREINET, 1975, p. 21-30).

“A nossa obstinação em defender o espírito libertador das nossas técnicas e em condenar ao mesmo tempo o embrutecimento da escolástica” (apud FREINET, E., 1978, p. 11-14) já conseguiu fazer com que os indivíduos despertassem para a questão pedagógica da predominância das aquisições técnicas sobre as culturais, disse Freinet. Com efeito, o método não era apenas uma renovação técnica com uma simples troca de manual, não. Era todo o conceito de aprendizagem que necessitava de uma transformação, no qual idéias fossilizadas e livros inadequados “estão desacreditados a partir de agora” (apud FREINET, E., 1978, p. 11-14).

Este educador não conseguiu adaptar nenhuma teoria pedagógica escolanovista à prática da escola de sua aldeia, mesmo depois de ter tido contato com ilustres educadores, através do Congresso de Montreux da Liga Internacional para Educação Nova, em 1924. Era preciso adequada instalação escolar e possuir material educativo para “permitir a actividade da criança e a individualização do ensino”, realidade bastante distante de sua escola aldeã (FREINET, E., 1978, p. 34-35). Ainda de acordo com Elise Freinet, no ano anterior, ele visitara entre outras instituições, as célebres escolas de Hamburgo/Alemanha,

onde no fim da guerra de 14-18, se tinha experimentado por em prática o mito da escola anarquista, integral, sem autoridade do professor, sem regras e sem castigos. Essas escolas, embora montadas com todo o conforto, não trouxeram nada de positivo, que ajudasse o nosso jovem professor a resolver os problemas que a sua modesta escola de aldeia lhe punha (FREINET, E., 1978, p. 34-35).

Freinet, reconhecido mundialmente como crítico da escola tradicional e reformulador das teorias da Escola Nova, prudentemente, em um de seus livros, escrito para professores primários o intitula de *Escola Moderna Francesa*⁴⁸ em vez de *Escola Nova Francesa* (FREINET, E., 1978,

⁴⁶ Salienta-se que a impressa foi um dos importantes instrumentos anarquistas para propagar seu ideário e promover o alfabetismo no seio sindical.

⁴⁷ Segundo Elise Freinet (1978, p. 45-46), texto livre “é sobretudo uma espécie de texto psicológico e social; através dele conhece-se a acção do meio sobre a criança e, reciprocamente, a acção desta sobre o meio. Se o meio é desfavorável, exerce efeitos nocivos sobre o ser e constitui uma ameaça à sua eficiência.”

⁴⁸ Em 1948 é o ano da criação oficial do ‘l’Institut Coopératif de l’Ecole Moderne’, que é uma associação de pesquisas pedagógicas na qual garante edições sobre a Escola Moderna (Journal d’expressions libertaires, n°67, 1986).

p. 468). Na realidade, ele criou um movimento em prol da escola popular e isto o distinguiu dos demais pensadores do movimento da Escola Nova na Europa. Defendia a livre expressão como um princípio pedagógico. Esta deveria permitir a cada indivíduo expressar seus sentimentos, emoções, impressões, reflexões. Favorecia-se a escrita e o acolhimento do "outro", numa pedagogia solidária e cooperativa.

3.2 Proposta libertária de educação no século XIX: uma terceira escola

Certamente uma escola universal, tanto laica quanto confessional, não poderia acontecer enquanto instituição de equalização social, tendo em vista que os interesses hegemônicos seriam contrariados, quer em um horizonte socioeconômico e político, quer em um horizonte dogmático-religioso.

Por outro lado, aquela organização educacional dual precisava ser rompida, isto é, *educação científica* (poder intelectual) para a burguesia e *educação profissional* (aprendizagem parcial referente a um ofício) para os filhos do povo. Essa extinção precisava se dar através de uma proposta de educação que abrangesse o desenvolvimento integral do homem (físico, intelectual e moral), cujo acesso ao conhecimento não tivesse a separação entre trabalho manual e intelectual, não houvesse separação entre saberes do ofício e conhecimento científico.

Com efeito, uma terceira escola foi operacionalizada pelo Movimento Anarquista, a partir da idealização teórica de expoentes libertários dos anos oitocentos, entre os quais, Proudhon (1809-1865) e Bakunin (1814-1876). Do último quartel do penúltimo século até a Primeira Guerra Mundial, Paul Robin (1837-1912) e Sébastian Faure (1858-1942) na França, e Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909), na Espanha, fizeram parte dessa ação pedagógica, para os quais coube a responsabilidade, a cada um, de dirigir uma escola que se aproximasse tanto quanto possível dos padrões libertários. Em termos ideológicos, este padrão seria o de eliminar o caráter reprodutivista da escola em relação à estrutura social de dominação e exploração. A pedagogia libertária deveria substituir o autoritarismo pela liberdade e pela solidariedade.

3.2.1 Investigação dos princípios educacionais anarquistas

Pretendemos neste ponto nos debruçar sobre o que antecedeu as práticas pedagógicas, isto é, que projeto educativo é este que beneficia a autonomia do sujeito e cujo fim é a emancipação do próprio homem. Sim, porque a pedagogia é apenas um conjunto de conhecimentos que

permite a concretização de um projeto educativo que, por seu turno, está intimamente ligado a um projeto de sociedade. Desse modo, não é suficiente propor práticas pedagógicas que almejem a liberdade da criança: “desejar a liberdade da criança é muito bom, mas de que criança? Em que quadro sua liberdade vai inscrever-se?” (BAKUNIN, 2003, p. 36)

Numa linhagem de pensadores anarquistas, William Godwin (1756-1836), precursor de Proudhon e Bakunin, insistia que a educação nacional comprimia o espírito, além de estar a serviço do *status quo* e que, sendo assim, ela não podia ser neutra (apud BAKUNIN, 2003, p. 15).

Disse Bakunin (2003, p. 22) que, quando o homem de ciência trabalhar e o homem de trabalho pensar, o trabalho inteligente e livre será considerado como o mais belo título de glória para a humanidade. A liberdade, que é o denominador comum para toda e qualquer concepção anarquista, é manifestada, aqui, a partir da erradicação de qualquer forma de autoridade. Por conseguinte, o ponto de partida natural desse processo educacional é baseado na autoridade para o neófito, porém, na medida em que ele avança, este princípio tende a se enfraquecer para ceder lugar à liberdade. O objetivo final desta educação é formar homens livres e respeitosos da liberdade alheia.

Ele ainda apresentou dois problemas fundamentais: quais seriam as bases de uma educação libertária e quando seria o momento de concretizar esse projeto educativo (apud BAKUNIN, 2003, p. 37). Compreendia o autor que, independente de ser boa ou ruim, a educação desempenhava um papel essencial na formação do indivíduo e, sendo assim, era justo pensar numa educação que possibilitasse a formação integral; ou seja, uma educação que abrangesse simultaneamente o corpo, o espírito e o coração, promovendo o desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais. Uma educação que pudesse resgatar a união entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, instituindo, assim, além de uma educação mais racional e harmoniosa, o estabelecimento de uma igualdade real entre os homens. Vamos perceber que estas idéias bakunistas serão conteúdos do manifesto sobre a Educação Integral.

Mas essa educação, integral por excelência, só pode existir se houver uma perspectiva social, pois, no processo de autonomia de sujeitos, ela precisa impedir a reprodução da hierarquia das funções sociais, isto é, impedir a distinção entre trabalho nobre e atividade puramente mecânica; é no horizonte da mudança social que essa educação libertária deve ser focada. Por conseguinte, a falta de perspectiva social em um projeto educativo que lida com a liberdade

enquanto prática pedagógica tende a gerar ambigüidades. Não é por acaso que essas experiências pedagógicas não diretivas acontecem em subgrupos sociais economicamente privilegiados.

É no *Manifesto dos partidários da Educação Integral* que encontramos a compreensão filosófica e metodológica deste processo educacional, documento este que antecede a própria Escola Moderna. Paul Robin, ainda diretor do *Orfelinato Prévost em Cempuis* foi um dos que subscreveu o manifesto, além de criar paralelamente uma associação que propagasse a educação integral, embora tenha permanecido em suspensão até 1896, quando articula a *Liga para a regeneração humana* (apud ROBIN, 1981, p. 9). O manifesto surge depois que o diretor de Cempuis tinha experimentando a sua metodologia por doze anos, ou seja, Robin já havia “superado a pura especulação apriorística” no que “lhe conferia uma significativa relevância” (apud ROBIN, 1981, p. 24).

Ao todo foram dez assinaturas contidas nesse documento, baseado na racionalidade científica - tudo está inter-relacionado, desde a concepção do universo e suas leis, aos homens e a sociedade, com a moral e a educação. Com efeito, a partir de uma lógica rigorosa,

o espírito moderno, o espírito da ciência impõe um ideal de educação positiva, emancipadora e extensiva, tendo por fim o engrandecimento do ser e o desenvolvimento de todas as suas atividades, consequência irrefutável de um conceito novo da natureza e da vida, do destino humano e do organismo social (...) educar as crianças do século vinte como se tivessem que viver no século treze, é um estado contraditório e violento que não pode durar: nada dura contra a lógica (ROBIN, 1981, p. 38-39).

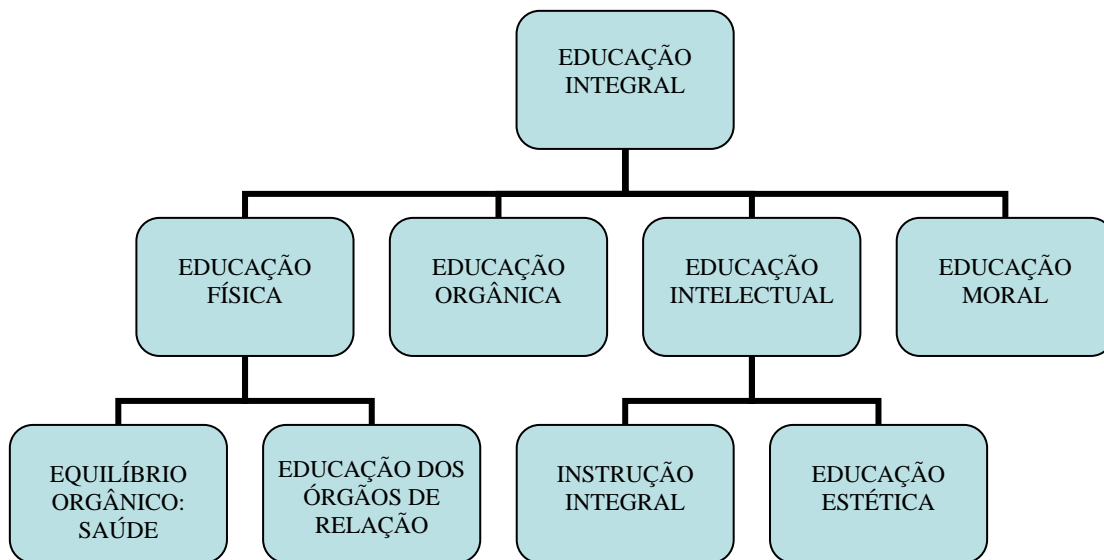
Com efeito, a ciência “considera o ser humano como um todo solidário” (ROBIN, 1981, p. 40), a partir da harmonia de suas estruturas e funções, as quais as múltiplas atividades se expressam pelas ações físicas, intelectuais e emocionais que é a vida. A sintonia e o equilíbrio entre esses elementos de naturezas diferentes vão gerar no sujeito uma perfeita harmonia. Este é o ideal científico, cuja moral é realizarmos em nós mesmos o melhor que pudermos para atingi-lo; e “trabalhar para reproduzi-la nos outros, é educação” (ROBIN, 1981, p. 40). De toda sorte, é possível identificar como “causas profundas das grandes desordens sociais”, a excessiva desigualdade intelectual entre os homens e a “divergência absoluta” de seus pensamentos. Contudo, poderia haver uma possibilidade de mudança através do entendimento que, para tal, seria necessário uma base comum de racionalidade. Desse modo, “é tempo de dar aos homens uma educação que os una em vez de dividi-los” (ROBIN, 1981, p. 40-42).

Sem dúvida, pela complexidade que atingiu as ciências, as artes e as indústrias modernas, espera-se na Sociedade a especialização no trabalho, mas uma especialização funcional, isto é, aquela que acontece sem a ruptura do equilíbrio do indivíduo e que somente é possível depois que o sujeito adquiriu um nível de base sólida de “cultural integral”. A falta desta base a partir de uma instrução geral é o motivo que causa a miséria e a desorganização social. Aliás, é a “forma moderna de escravidão”. Certamente que têm um pensamento despótico aqueles que querem para os filhos do proletariado uma educação aligeirada – cada geração sacrificada, hoje, cumprirá os seus destinos. “Desejamos que passe a onda turva. Toda nossa esperança está na infância”⁴⁹ (ROBIN, 1981, p. 42-43).

Educação racional, educação científica, educação universal são as várias denominações possíveis para uma “educación liberadora y pacificadora” (ROBIN, 1981, p. 44) com a qual uma geração poderá ser formada com menos desunião, gerando organizações mais saudáveis e equilibradas. Entretanto, foi proposto no Manifesto designar a educação como integral “que tem o desenvolvimento paralelo e harmônico do ser por completo”. Desta educação, faz parte “a instrução integral que servirá de base tanto para o ensino especializado quanto para a aprendizagem profissional” (ROBIN, 1981, p. 44).

Sem perder de vista o ideal científico regido pela solidariedade e harmonia, o programa da Educação Integral precisou ser elaborado em divisões disciplinares. Do ponto de vista metodológico, o pensamento sempre se voltará para um procedimento indutivo, isto é, do particular para o geral. Em esquema abaixo, podemos verificar as quatro grandes áreas desta educação.

⁴⁹ Este pensamento continua atual.



Na área da educação física, além do desenvolvimento normal da criança para a *saúde*, na sua acepção maior do termo, há o que eles chamaram de “educação especial dos órgãos de relação, órgãos estes considerados instrumentos da percepção e da ação⁵⁰”. Ademais, a alimentação deveria ser abundante, simples, rústica, variada e excluindo excitantes. Prevê regularidade no horário das refeições e equilíbrio entre a ação e o repouso. Aliás, previam até “aulas em céu aberto, no jardim e no bosque, quando o tempo assim o permitisse” - aqui existe uma aproximação com o procedimento metodológico das aulas-passeios de Freinet.

Há também a chamada educação orgânica, um meio caminho entre a educação higiênica e a intelectual, para que pudesse ser desenvolvida a precisão e delicadeza dos órgãos do sentido e aperfeiçoar os instrumentos de expressão e trabalho, particularmente as mãos. Esta educação está imbricada na prática das observações e manipulações, dos estudos de arte e dos trabalhos manuais.

A educação intelectual, por sua vez, obedece também o princípio do desenvolvimento simultâneo e equilibrado das “faculdades de assimilação e de produção, faculdades de ordem científica e de ordem artística, considerando o espírito de observação, juízo, memória, imaginação e sentimento de beleza” (ROBIN, 1981, p. 44). Para trazer o conceito de instrução integral, o texto utiliza a metáfora dos círculos concêntricos que, ao partir de um ponto central, isto é, da “ignorância absoluta, embora provisória na criança pequena”, se propagam

⁵⁰ Não há, no manifesto, maior detalhamento sobre a educação dos órgãos de relação.

progressivamente como ondas circulares - sentido de “enciclopédia, instrução em círculo...” (ROBIN, 1981, p. 47-48).

Em relação à educação estética, diz o manifesto, “não tem menos importância tanto do ponto de vista do desenvolvimento integral e da harmonia interior do que a própria instrução científica” (ROBIN, 1981, p. 49). Esta ordem estética prevê, inclusive, o valor da dicção na formação do sujeito. Enfim, a questão educativa deve cooperar, prioritariamente, com o desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser, o qual deverá estar presente nos três estágios da educação: na educação mais ampla de conhecimentos técnicos diversificados para o jovem aluno; na educação específica para o adolescente com a aprendizagem especializada e, na conclusão do ciclo, no ensino profissional. Salientamos que Sébastien Faure relata esses três estágios propostos pelo documento em questão na sua experiência prática em Rambouillet.

Por fim, temos a educação moral, que pouca coisa tem para ser ensinada, pois o que a criança e o jovem precisam é assimilar “a justiça e a reciprocidade social” durante o processo de desenvolvimento individual. “A educação moral é sobretudo uma obra de influência, a consequência de uma existência normal em um meio normal” (ROBIN, 1981, p. 51). Para tal, é preciso pensamentos são e claros, com exclusão de idéias falsas e desmoralizadoras e situações de rivalidades. O ambiente precisa ser acolhedor e tranqüilo para possibilitar uma “vida simples, ocupada, variada, animada, entre trabalhos e jogos com uso de liberdade e responsabilidade” (ROBIN, 1981, p. 52). O exemplo dos educadores é fundamental e a co-educação sexual precisa ser garantida, para favorecer a formação saudável entre meninos e meninas.

É relevante enxergar que esta educação integral é construída a partir da “dedução lógica dos princípios da ciência” e não através de uma visão utópica nem tampouco da pura especulação filosófica. Os manifestantes assim convidam

a todos os homens, que preocupados pelo grande problema da regeneração social, pela educação e convicções semelhante as nossas, se associarem aos nossos desejos e esperanças, em qualquer país, na língua que for, para uma ação comum de propaganda dos princípios, discussão e experimentação dos procedimentos e meios de organização (...) tudo está para fazer: a obra é vasta e há lugar para todos as colaborações (...) sempre que um laço comum centralize em certas formas de idéias e energias e impeça que se perca na massa passiva em que a inércia absorve quase sempre, sem proveito, os esforços individuais. (ROBIN, 1981, p. 53-54)

Este manifesto foi aprovado em agosto de 1893, momento em que foi decidido fundar uma *Associação universal de Educação Integral* cuja sede teve endereço provisório em Bruxelas. (ROBIN, 1981, p. 55).

3.1.2 Ações Educacionais de Robin, Faure e Ferrer y Guardia

Para construir a matriz libertária a fim de confrontá-la com a matriz liberal nos horizontes educacionais do século XIX, evidenciamos as propostas pedagógicas de Paul Robin, Sébastien Faure e Francisco Ferrer y Guardia como aquelas precursoras de qualquer outra prática pedagógica libertária. No entanto, foi Robin que antecedeu e influenciou os outros dois, inclusive, pela proposta de educação contextualizada no *Manifesto dos partidários da Educação Integral* de 1893. Ao contrário de Robin, que foi diretor de uma instituição pública, do qual fora destituído do cargo no ano seguinte ao manifesto, Faure procurou construir uma instituição, juntamente com seus colaboradores, que se assemelhasse o quanto possível daquela terceira escola, reivindicação anarquista de educação. Por seu turno, Ferrer levou esse legado educacional para a Espanha e lá fundou a Escola Moderna de cunho racionalista libertário, denominação essa para minorar o peso semântico do termo anarquismo.

Conrado Vilanou observou que Robin teve influência do positivismo comteano, tendo abandonado alternativas revolucionárias acerca das questões sociais, para mergulhar no problema demográfico do qual o neo-malthusianismo seria a solução: somente controlando o aumento populacional, haverá “meios necessários para eliminar as diferenças de ordem intelectual, objetivo que unicamente se logrará a partir da prática da chamada educação integral”⁵¹ (apud ROBIN, 1981, p. 7-17).

A experiência prática de Paul Robin com a educação integral, sob o regime de co-educação de sexos, deu-se no orfanato misto Prévost de Cempuis (França) entre 1880 e 1894, cujo clima organizacional era atribuído às práticas educativas bastante radicais para a época e, assim sendo, pondo em perigo a essência da educação burguesa de caráter autoritário. O orfanato de Cempuis, que pertencia ao sistema escolar público da França, fechou suas portas exatamente no ano em que os anarquistas, neste país, vivenciaram um real divisor de águas na sua luta

⁵¹ Salientamos que, o malthusianismo foi rejeitado pelas doutrinas socialistas e que suas escolas superaram a seleção natural darwiniana pelo conceito kropotkiniano de ajuda mútua (apud ROBIN, 1981, p. 7-17).

libertária: perseguições e leis proibitivas à propaganda anarquista por qualquer meio, como forma de conter os atos terroristas praticados sob a forma de *propaganda pela ação*.

Foi nessa época que muitos intelectuais anarquistas foram presos e julgados, embora nenhum condenado. Fazia parte desse grupo Sébastien Faure, pedagogo libertário, que fundou a escola “La Ruche” (Colméia) em 1904, em Rambouillet, França.

Observamos que a prática do terrorismo na França deu-se por ações individuais, fomentada pelas paixões aos ideais, numa época de grande desigualdade social, onde a corrupção e a repressão levavam o pobre a sonhar com uma “igualdade idílica”, conseguida através de uma *Revolução Social* – embora o que houvesse era uma visão ingênua da defesa à violência naquela realidade a fim de promover uma confraternidade futura (WOODCOCK, 2002, vol II, p. 91-92).

Faure (MORIYÓN, 1989, p. 110-144), que foi diretor da escola, constituiu um “projeto educativo integral”, considerando a experiência de Paul Robin. Pelo fato da Colméia ter sido de iniciativa livre e particular, foi possível haver maior liberdade em estabelecer decisões e relações sociais de características autogestionárias e libertárias. O seu diretor denominou a Colméia (1904-1917) de *escola do amanhã*, considerava a escola confessional como a de ontem e a escola laica como a de sua contemporaneidade. Afinal, segundo ele, uma escola precisava pertencer a ela mesma e se organizar para que o seu alunado pudesse satisfazer suas necessidades do corpo, do cérebro e do coração: uma escola de educação integral.

O seu programa estabelecia uma vida ao ar livre e movimentada para os alunos, mediante um ensino racional e crítico, mas com exemplos dóceis e persuasivos, com o intuito de formar seres sãos, fortes, conscienciosos e de vontades firmes; com inteligências trabalhadas e corações afetuosos.

Faure considerava essa prática educativa mais do que uma escola, tendo em vista a experimentação de métodos novos de pedagogia e educação abranger um escopo maior do que os propósitos da escola de então. A Colméia era, assim, uma espécie de laboratório. Era uma alternativa distinta daquelas duas outras escolas que pertenciam ao cenário educacional francês à época de sua fundação. Aliás, o embate ideológico entre essas duas escolas era acirrado, na medida em que a escola laica pretendia desbancar a escola estabelecida, a de cunho metafísico. Todavia, ambas eram dogmáticas e representavam os interesses de suas instituições de origem, isto é, o Estado e a Igreja.

Outrossim, a Colméia não era subvencionada pelo Estado, mas mantida com os próprios recursos de seu idealizador, oriundos do pagamento de suas conferências. É bem verdade que ao longo daqueles treze anos de existência, nessa escola, existiram problemas financeiros, embora a auto-sustentabilidade fosse a meta para a maturidade do projeto.

A Primeira Grande Guerra destruiu esse projeto educativo. O inverno rigoroso de 1916 para 1917 tornara insustentável conviver, por exemplo, com a precariedade do abastecimento do carvão. Em fevereiro de 1917 a escola fecha suas portas, porém, nenhuma criança ficou desamparada.

Contudo, *la Ruche* foi uma obra de solidariedade e de educação que se responsabilizava por cerca de quarenta crianças de ambos os sexos, em um ambiente escolar onde não havia classificação, castigos ou recompensas. Era uma chácara alugada e tinha 25 hectares de bosques, prados, terras cultiváveis e uma grande horta. Ficava a três quilômetros de Rambouillet e a 48 quilômetros de Paris. Ela deveria preparar as crianças, em uma vida livre e fraternal, para as práticas de trabalho, de independência, de dignidade e de solidariedade; afinal, para uma educação nova a qual se propunha formar um ser novo.

A educação libertária praticada por intermédio de uma pedagogia libertária foi concebida como antítese a qualquer educação autoritária ou totalitária e devia ser a educação do povo (BAKUNIN, 2003, p. 42-43); aliás, esta concepção chegou aos vários herdeiros diretos de Bakunin, entre os quais, o fundador da Colméia.

Lá, os colaboradores eram uma categoria responsável por todo o funcionamento da escola que, por sua vez, não podia ser comparado a uma comunidade fechada, pela forma de ser concebida a liberdade individual. Eles recebiam alimentação, casa, luz, cuidados como qualquer membro de uma família; embora, não fossem obrigados a nenhum compromisso, inclusive, possuindo a liberdade de ir embora a qualquer momento. Ainda, não estavam sujeitos à autoridade nem obediência a nenhum superior. Nenhum deles recebia salário, mas podia dispor de um fundo comum conforme a sua necessidade, sem, no entanto, justificar suas retiradas.

Na Colméia, por exemplo, havia três grupos etários de crianças: os *pequenos* (de até doze anos de idade) que estudavam, brincavam e faziam pequenos serviços domésticos, mas não frequentavam as oficinas; os *médios* (de doze aos quinze anos) que eram os aprendizes: metade de sua jornada era estudar e a outra metade era dedicada ao trabalho braçal, na pré-aprendizagem; e os *grandes* (acima de quinze anos) que já tinham terminado os estudos, entravam para a

aprendizagem na oficina de seu agrado. Nesse contexto, era o jovem quem deveria escolher livremente seu caminho, não cabendo a ninguém qualquer interferência, a não ser o respeito pelo semelhante – caso houvesse erro na escolha, o próprio erro serviria de aprendizado e com a instrução integral que tivera, facilmente retomaria ao caminho indicado pela sua própria natureza.

Essa instrução abrangia um duplo ensino, isto é, o ensino científico e o industrial, completado, porém, pelo ensino prático de uma moral humana fundamentada no respeito pela liberdade e pela humanidade. Havia uma parte geral obrigatória tanto da parte científica quanto da industrial para que todos pudessem ter os elementos principais de todas as ciências e um conhecimento prático de todos os ofícios. A escolha do adolescente recaía na parte especial da formação, isto é, na escolha de sua especialidade científica e a indústria particular pela qual mais se interessasse; escolha essa, inteiramente livre, não sendo imposta nem pela autoridade paterna, nem pelo professor.

Estes jovens escolhiam um ofício a partir de seus gostos e aptidões no período da pré-aprendizagem (de dois a três anos). Eles passavam pelas diversas oficinas experimentando os trabalhos correspondentes por três a cinco meses; a intenção era formar indivíduos para que ele tivesse um equilíbrio entre a cultura geral e a aprendizagem técnica, a partir de uma escolha adequada ao seu perfil, pois, segundo Faure, era neste equilíbrio que se formava um ser completo.

A Escola Moderna de Ferrer y Guardia, por seu turno, também não foi financiada nem pelo Estado nem pela Igreja, mas pela possibilidade financeira do aluno. Ferrer, entre outras influências, inspirou-se no conceito de educação integral de Paul Robin (conceito originário de Bakunin) e cujo objetivo “é antes de tudo a busca de meios para criar uma pedagogia e um ensino que revelarão à criança (e ao adulto) os malefícios de todo poder abusivo e de toda injustiça social” (SAFÓN, 2003, p. 11).

A missão da Escola Moderna⁵², no seio do catolicismo espanhol na virada dos anos oitocentos para novecentos, não pretendia combater o preconceito religioso, apenas, mas todos os preconceitos que impediam a emancipação intelectual dos indivíduos. Se ela não explicitava a terminologia anarquista, por isso Escola Moderna, era por uma questão de proteger o seu projeto educacional da forças hegemônicas daquele Estado europeu. Todavia, adotou o *racionalismo*

⁵² SAFÓN, 2003, p. 45: como razão e ciência são antíteses de todo dogma, não poderíamos ensinar nenhuma religião na Escola Moderna, escreveu Ferrer Y Guardia, já na prisão. Disse, ainda: “sabíamos que esta declaração provocaria o ódio da casta sacerdotal” – pelo seu projeto educacional, ele é condenado à morte e executado em 1909, a despeito da consolidação do ideal das escolas modernas, inclusive em São Paulo.

humanista para que seus alunos pudessem conquistar uma postura crítica e de oposição às origens e práticas das injustiças sociais. A relação delicada entre o indivíduo e a sociedade, nos moldes proudhonianos, aparece nos objetivos desse ensino racionalista e científico, através da “liberdade do indivíduo e a harmonia da coletividade sob um regime de paz, amor e bem-estar para todos sem distinção de classe nem de sexo” (SAFÓN, 2003, p. 47).

A proposta de ensino ferreriano era *integral* (no desenvolvimento harmônico do ser, nos moldes bakuninistas), *racional* (baseados na razão e de conformidade aos princípios das ciências e não na fé; na dignidade e não na subserviência), *misto* (na co-educação dos sexos) e *libertário* (na “imolação progressiva da autoridade”, objetivando uma educação para “formar homens livres, cheios de respeito e amor pela liberdade do próximo”). Podemos perceber o entusiasmo pela educação ao ser considerado o ensino uma alavanca que erguerá o mundo e destruirá o erro, a mentira e a injustiça, elevando, assim, a humanidade (SAFÓN, 2003, p. 51-52).

Mas não podemos esquecer que naquela contemporaneidade do começo dos anos novecentos, o que havia era dois tipos de crianças, matrizes geradoras de dois tipos de adultos: o filho do proletário, cujo determinismo era ser um prático e sem compreensão das coisas e o filho do burguês, que, possivelmente, atingiria uma cultura intelectual, mas sem alguma habilidade manual.

Embora passado um século dessa constatação, ainda é possível identificar a existência dessas duas matrizes geradoras de sujeitos, pois se existe uma desigualdade educacional é porque há dualidade no processo. Portanto, existe uma educação (educação maior) para a elite com mais densidade de conhecimentos intelectuais a fim de perpetuar a hegemonia da classe e uma outra educação (educação menor) limitada e aligeirada para as classes populares e que termina dificultando a formação de seus intelectuais orgânicos.

Com efeito, o acesso adequado ao conhecimento denso e crítico sempre foi limitado para as classes populares, pois, mesmo imaterial, a apropriação do conhecimento é uma propriedade que, como tal, foi naturalizada como sendo suficiente para poucos privilegiados.

3.1.3 O legado educacional anarquista

Segundo Regis de Moraes, “utopia não se refere àquilo que não teve e nem nunca terá lugar, mas apenas ao que ainda não teve lugar” (apud GALLO, 1995, p. 11). Sendo assim, pensar

na necessidade de compreender o sujeito na sua totalidade e, para tal, propor uma educação que integre conhecimento, pensamento e sentimento, no sentido de construir representações sociais que levem os indivíduos a se inter-relacionar de forma igualitária, passa a ser uma meta plausível, para além de uma quimera.

Embora não fosse o único agente desencadeador do processo revolucionário, o papel da educação para o movimento anarquista era primordial, no sentido de suplantar as desigualdades sociais através de mudanças na mentalidade das pessoas, sem a qual a *revolução social* não poderia acontecer e muito menos se consolidar. A literatura anarquista considera “a educação como parte importante em todo projeto sério de mudança social” (MORIYÓN, 1989, p.85).

Segundo Silvio Gallo (In: SIEBERT, 1996, p. 58), a “Educação Anarquista ou Pedagogia Libertária”, ao se inserir no contexto das teorias modernas de educação, possui fundamentos filosóficos e políticos próprios que embasam suas práticas pedagógicas, as quais precisam ser distinguidas de outras práticas advindas de fundamentação correlatas. O conceito de educação integral, por exemplo, que fundamenta a Educação Anarquista, advém do sentimento de igualdade e de direito que cada sujeito tem para desenvolver as suas faculdades físicas, intelectuais e morais de maneira mais completa. De acordo com Robin, citado por Gallo (In: SIEBERT, 1996, p. 58), este conceito é o resultado de um longo processo de evolução.

A Pedagogia Libertária nasceu para almejar a autonomia e a emancipação do sujeito, com vistas às transformações sociais, cujas práticas são baseadas no princípio da horizontalidade nas relações inter-pessoais. Aliás, este ambiente anti-autoritário e anti-dogmático permitiria o apoio e a ajuda mútua, isto é a solidariedade entre povos. O conceito de educação integral, por seu turno, restitui o elo entre saber, pensar e sentir e procura fazer uma integração dos estudos das ciências e das artes, da educação moral e física.

Outro conceito que contribuiu para o legado educacional anarquista foi a concepção de homem enquanto produto social e que está relacionado com o conceito de liberdade. Bakunin refutou o conceito de homem do contexto naturalista da filosofia política liberal para tratá-lo enquanto um ser socialmente determinado. Assim, na formação educacional do indivíduo, ele considerou a liberdade não como um meio, mas como uma conquista, uma meta.

Com efeito, se a sociedade é desigual, seus sujeitos terão diferenças sociais, mas, por não estarem presos à concepção de que desigualdade é natural, poderão lutar em prol da transformação da sociedade a fim de que ela se torne mais justa para todos. Como desigualdades

sociais geram desigualdades educacionais em um meio alienante no qual o trabalho manual está separado ideologicamente do trabalho intelectual, a educação precisa ser um instrumento de superação. Gallo (In: SIEBERT, 1996, p. 59-62) sustenta que é a educação integral o caminho favorável para romper com esta separação, além de proporcionar, também, a formação da liberdade social que é a liberdade individual em meio à liberdade de todos.

Para possibilitar a construção de uma nova sociedade e um novo homem dentro dos parâmetros da liberdade, igualdade e justiça, afirma Gallo, é preciso que se “domine o conhecimento científico sobre as leis naturais e sobre os mecanismos e estruturas da sociedade (...) é possível que uma sociedade justa produza homens completos, livres e felizes” (In: SIEBERT, 1996, p. 65). Diz ainda que fundar uma nova escola sem a preocupação com as transformações necessárias das estruturas sociais da sociedade, é condenar esta escola ao fracasso (In: SIEBERT, 1996, p. 65).

Por fim, o princípio político da autogestão é aqui identificado como legado da educação anarquista e está intimamente ligado ao conceito de autonomia. Aliás, esta educação, anti-autoritária por definição, sempre teve seu foco apontado para a auto-gestão pedagógica. Mas esse princípio não foi assumido unicamente pelo anarquismo. Não, são múltiplas as interpretações políticas da autogestão na escola. Elas estão presentes tanto na Escola Nova e nas técnicas de Freinet, quanto nas pedagogias liberais contemporâneas. Na escola libertária, no entanto, é refutado o conceito rousseauiano de que o ideal é educar na liberdade, próprio de escolas com perspectivas não diretivas. A sua auto-gestão pedagógica envolve além da auto-organização dos estudos por parte dos estudantes e professores, a aprendizagem sociopolítica que se realiza paralelamente ao ensino formal. A auto-gestão é uma meta, um fim. Como nas experiências de Robin, Faure e Ferrer é um aprendizado processual na formação do sujeito como o é a própria liberdade. (SIEBERT, 1996, p. 65-68).

De acordo com Gallo (In: SIEBERT, 1996, p. 68), ao assumir politicamente uma pedagogia não diretiva, a Educação não se envolve com a formação política dos indivíduos, deixando que a própria Sociedade o faça e, assim sendo, o sujeito se desenvolverá, em desarmonia com o coletivo, embora dentro de uma individualidade necessária para a conservação do poder hegemônico. A auto-gestão como meio de proporcionar a relação harmoniosa entre indivíduo e sociedade, própria do anarquismo, não pode ser confundida com outras propostas de cunho individualista, portanto. “Assumir o homem como um ser complexo, integral, com direito

à igualdade e à liberdade leva necessariamente a um confronto político com a sociedade capitalista que funciona através da alienação” (In: SIEBERT, 1996, p. 68).

3.2 Confronto entre propostas educacionais

O objetivo desta seção é evidenciar os contrastes entre concepções educacionais libertária e liberal a fim de poder delinear um conjunto de elementos que possam constituir o confronto entre estas matrizes educacionais, na perspectiva da História das mentalidades. Para tal, partimos do pressuposto de que ambas as matrizes beberam da mesma fonte, ou seja, do racionalismo iluminista fundamentado pelos ideais de Liberdade, Igualdade e Solidariedade e que percorreram caminhos diferentes no percurso histórico de longa duração – aliás, este embate ideológico se mantém até a nossa contemporaneidade.

Como referência primeva para esta discussão, elegemos Rousseau por ter sido revolucionário ao tratar, no seu segundo discurso, essa tríade enquanto jurisprudência do direito natural numa concepção moderna. Não aceitou parâmetros societários desiguais, lamentou o advento da propriedade privada que foi um grande divisor na humanidade e refutou a perda da liberdade em seu estado natural que é um estado do sujeito. Contudo, ele, ao isolar o homem da sociedade que o corrompe, não teve noção da liberdade enquanto construção social – visão bakuninista – e, ao considerar o pacto social como forma de organização social, possibilitou redefinições teóricas e práticas da racionalidade moderna. O corte epistemológico deste trabalho está, pois, nesse filósofo que nos fez refletir as possíveis influências e aproximações de seu discurso nas matrizes libertária e liberal e seus desdobramentos nas instituições educacionais respectivas.

Em um primeiro momento podemos observar uma herança liberal de caráter individualista através do processo de distanciamento da condição natural do homem e que o levou a querer resgatar sua liberdade a qualquer preço, mesmo que para isto tenha desqualificado as condições mínimas de seus semelhantes. Todavia, Rousseau deixou como legado desse discurso, a grande questão da desigualdade moral que acontece pela disfunção dos princípios fundamentais dos deveres dos homens, estabelecendo, assim, uma relação social entre dominador e dominado, conseqüência de uma adaptabilidade negativa do ser humano. Ainda, ao considerar a inutilidade

das representações políticas em sociedades onde ninguém iludisse as leis nem abusasse do poder, ele se aproximou do ideário anarquista.

Outrossim, no sentido de compreender as verdadeiras necessidades do homem, bem como restabelecer os direitos recíprocos como formas de reversão da disfunção acima mencionada, ele se ocupou em saber o que é da natureza do homem e o que foi construído e naturalizado a partir da relação de poder, embora tenha constatado uma grande dificuldade.

Pudemos observar, a partir das redefinições desses ideais, as forças inerciais das estruturas de poder; assim como as forças contra-hegemônicas, traduzidas pela lente da resistência, tanto da luta revolucionária quanto do teor dos discursos político-filosóficos socialistas. Todavia, na dinâmica das posições relativas em relação ao poder, observamos que a luta revolucionária, em um dado momento, foi também dos próprios burgueses frente ao Antigo Regime. Desse modo, não é precipitação supor que antes de se tornar classe hegemônica, isto é, detentora do poder, a burguesia usou de prerrogativas revolucionárias que tornaram instável o regime feudal e, em particular, na educação, quando sustentaram a idéia de uma educação para o Terceiro Estado, a classe dos comuns, com o intuito de melhor preparar aqueles que viriam tomar o poder mais adiante.

O século XIX despontou na Europa e, em particular, na França, no meio a uma convulsão social, política e econômica sem precedentes. O anarquismo, por sua vez, construiu suas bases ideológicas nesse meio transformador, enxergando que o poder hegemônico somente trocara de dono e percebendo a inutilidade de uma representação política pelos descompassos dos sujeitos-representantes que, por não conseguirem distinguir o público do privado, transformavam as superestruturas do Estado em verdadeiros currais ideológicos a fim de preservar o seu *status quo*, em detrimento da massa popular. É sintomático, portanto, o movimento anarquista querer uma *revolução social* para que as representações e relações de poder se colapsassem. No ideário anarquista, o sujeito constrói e usufrui da liberdade individual no meio social, a qual compartilha conjuntamente com a liberdade dos demais sujeitos. O instinto gregário é plenamente satisfeito através do apoio e ajuda mútua entre eles, em um ambiente que prover condições verdadeiramente igualitárias para todos. Aliás, este é o ambiente educacional que a Pedagogia Libertária prevê na sua comunidade escolar.

Por outro lado, segundo Le Goff (1993), as estruturas de poder, ao impor um caráter repetitivo às atividades dos indivíduos, gera uma rede de injunções que se transforma na própria

força de inércia observada naquelas estruturas educacionais que contribuem para o processo de naturalização da dualidade educacional – precisamos compreender que na ótica do lucro, o sistema associado não consegue abranger a totalidade, de forma que as diferenças educacionais possam ser vistas como degeneração do processo de formação do homem; ao contrário, a sua existência se faz necessária para que haja dominador e dominado. As redefinições e o fenômeno dual vêm sendo condições necessárias para a existência e conservação do sistema liberal na educação até a contemporaneidade.

Com efeito, a burguesia, no processo de ascensão ao poder, sempre esteve pautada na legitimação de seus atos através de uma legislação orientada por preceitos burgueses que reorientaram os significados da tríade iluminista, além de limitar a educação para o proletariado sob pena de perder a estabilidade social. No entanto, não resistiu às pressões socialistas e, desse modo, ela teve que ampliar a grade curricular do sistema público oitocentista para além dos saberes básicos. Naquele momento, o sistema herbartiano deixou de ser fechado para a elite e, assim, se instaurou a contradição pelo fato da classe popular passar a ter acesso à escolástica, que naquele momento, já era de domínio burguês.

O escolanovismo, que no seu princípio maior, é o deslocamento do caráter intelectual do processo educacional para métodos ligados ao comportamento humano, entrou em cena, em parte, para resolver este problema, de acordo com Ghiraldelli Jr (1986). No Brasil, por exemplo, as escolas confessionais, detentoras dos filhos da elite, conservaram a inabalável escolástica herbartiana, no momento em que os métodos novos estavam sendo implantados em uma rede pública, ainda em construção.

De toda sorte, há um avanço pedagógico nos métodos novos, por entender que a ação pró-aprendizado vem antes da aprendizagem e está relacionada à motivação. Aliás, esta é a diferença básica entre escolanovismo e escola tradicional, cuja passividade discente é tal que o aprendizado acontece antes e é baseado na memorização. Contudo, a Escola nova se apropriou de métodos de pesquisa científica oitocentista e os utilizou como método didático, de tal forma que o conhecimento ficou descontextualizado dos fatores político-sociais, proporcionando, portanto, a conservação ideológica da escola dual. A questão social desta escola somente foi analisada entre as guerras mundiais, quando o cenário político-social invade os portões escolares.

No contraponto, a Pedagogia libertária, desde o seu princípio, ao se colocar enquanto pedagogia social, tratou das questões político-sociais na formação discente. Seu compromisso é

com a emancipação do indivíduo através da consciência social da liberdade e de sua concepção de igualdade de direitos e deveres para que este sujeito possa praticar uma relação harmoniosa entre a sua individualidade e a sociedade por meio do apoio e ajuda mútua.

A educação liberal está sendo subentendida através das escolas tradicional e nova. Ela recebeu o legado da dualidade da educação do Antigo Regime e a personalizou a partir das diferenças sociais impostas pela corrida individualista e desigual de seu modelo, a qual se mantém até a contemporaneidade. Este fenômeno social faz parte de uma conjuntura voltada à conservação do *status quo*. Historicamente, a escola dual vem sendo motivo de lutas por melhorias no ensino para as classes populares.

Por seu turno, a educação anarquista visa o rompimento deste fenômeno através de uma educação com perspectiva social e que integre prática intelectual com prática manual numa educação integral detalhada no manifesto de 1893. O conceito de educação integral sintetiza o sentimento de igualdade e de direito do homem para desenvolver suas potencialidades físicas, intelectuais e morais; se torna a argamassa para vincular saber, pensar e sentir, integrando ciências, artes, educação moral e educação física. Esta educação prevê a especialização, sim, mas somente depois da aquisição de uma base sólida de conhecimentos integrais.

É fato dizer que ambas as matrizes em questão têm a liberdade nos seus ideários educacionais, embora com significação própria. Enquanto a matriz liberal tem uma visão individualista da liberdade e, portanto, incompatibiliza solidariedade por causa da concorrência para dominação e autoridade, a matriz libertária estabelece, em um meio solidário e anti-autoritário, a relação entre as dimensões individual e social. Ou seja, a liberdade do ator escolar precisa estar harmonizada com a coletividade, sem distinção de classe social e sexo.

Aliás, no cotidiano escolar da Colméia, por exemplo, as funções não estabeleciam hierarquias de poder. Sebastien Faure, que foi diretor desta escola, exercia esta função somente quando havia necessidade própria do cargo e, nas demais ocasiões, ele era um colaborador como um outro qualquer. Embora no interior da Colméia, o diretor centralizava todos os serviços e coordenava todos os esforços, mas era um serviço, uma função como as outras. Neste ambiente escolar, como é próprio do legado pedagógico libertário, não havia classificação, castigos ou recompensas.

O anti-autoritarismo norteia o princípio da auto-gestão na educação anarquista que envolve tanto a auto-organização das tarefas de estudantes e mestres quanto a aprendizagem

sociopolítica. Ela é compreendida como uma conquista, como uma meta do processo de formação da autonomia do sujeito, como é a própria visão bakuninista de liberdade. Por outro lado, a autogestão, própria de escolas com pedagogias não diretivas, por exemplo, compreendem a educação na liberdade, como nos moldes rousseauianos, e não promovem a formação política dos indivíduos que se desenvolvem em desarmonia com o coletivo: a liberdade é individualista em vez de ser social.

O entusiasmo pela educação, por fim, pode ser percebido em ambas as concepções, dos anos oitocentos para novecentos: do ideário liberal, existia a crença de que a educação universalizada se responsabilizaria pela união e concórdia entre povos e, segundo Ferrer y Guardia (SAFON, 2003, p. 51-52), o ensino tiraria o mundo do erro, mentira e injustiça.

Para este confronto de concepções, procuramos fundamentar as nossas reflexões na história das mentalidades, por acreditar que existam componentes civilizatórios tão enraizados e naturalizados, que somente esta abordagem histórica possibilitaria uma compreensão mais profunda de nosso objeto de investigação. Com efeito, damos por terminada esta trajetória, embora longe de concluir as indagações sobre este tema educacional fundamental e presente em nossa atual realidade educacional. Todavia, não podemos deixar de convidar os leitores a pensar sobre a escravidão intelectual da maioria, através de uma educação aligeirada e acrítica, na qual as potencialidades do sujeito-aprendiz não são desenvolvidas plenamente com o intuito de preservar o *status quo*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vários momentos deste trabalho, quer seja na fundamentação teórico-metodológica, quer seja no embate de concepções, nos deparamos com aqueles anos oitocentos como se fora a própria atualidade. As interfaces das estruturas mentais desses dois momentos históricos existem e podem ser observadas na perspectiva da história de longa duração. Nos deparamos com modificações, é verdade, mas periféricas - é possível enxergar, inclusive, uma grande diferença entre o aparato tecnológico das duas épocas, mas com mudança irrelevante nas estruturas profundas da mentalidade responsável pela escravidão intelectual entre sujeitos. Desse modo, procuramos iniciar⁵³ uma investigação através do confronto de concepções para identificar onde se encontra a motivação do homem em querer subjugar outros homens.

É emblemática a existência de duas matrizes, detentoras de antagonismos marcantes, terem, ambas, o “entusiasmo” pela educação. Podemos, desse modo, inferir a grande importância desta Instituição na equalização social, cuja benesse seria a reversão das disfunções dos direitos e deveres do homem para a consolidação de uma sociedade justa e solidária. Com efeito, a pedagogia libertária, através da educação integral proposta no Manifesto de 1893 é elaborada a partir dos princípios da própria ciência e não da especulação ou utopia.

Todavia, o homem precisa resgatar o sentido da utopia nas suas representações coletivas inconscientes para voltar a acreditar que ele pode produzir o que ainda não foi feito. Pois, a exemplo da educação integral libertária que foi produzida nos conformes científicos, ela certamente foi idealizada pela concepção utópica de mentes inquietas, a partir, no entanto, de uma realidade indesejada.

Certamente o trabalho desenvolvido por Freinet pode ser colocado como outro exemplo de utopia à realização funcional: a partir de sua dificuldade física para adaptar-se aos modelos tradicionais de ensino e de sua verdadeira vontade em continuar na profissão, ele foi buscar novos métodos de ensino e fundou um movimento pedagógico cooperativo que rompeu com o individualismo e a escolástica, no momento de vazio pedagógico em que a escola precisava de novas funções, isto é, precisava de funções sociais e políticas.

Consideramos importante ressaltar o local onde se encontra o bojo de discussão desta dissertação. É verdade que algumas lacunas teóricas foram mal preenchidas ou até mesmo não

⁵³ Diante da complexidade do problema, a contribuição deste trabalho é tão somente sensibilizar as mentes para uma transformação social.

preenchidas. Entretanto, em um trabalho dessa monta, em que duas grandes matrizes civilizatórias se encontram para que o trabalho de confrontação possa ser desenvolvido, há necessidade de um fio condutor para o desenvolvimento de ambos os escopos teóricos. Este fio se pautou na dualidade educacional enquanto resposta à questão central do trabalho: Quais os mecanismos que a elite utilizou para conferir um caráter subversivo à educação emancipadora? Enquanto uma matriz educacional questionava, com a sua exposição teórica e prática, a outra respondia, também, com a sua teoria e prática, embora pergunta e resposta não apareceram com esta linearidade no processo histórico, conforme vimos ao longo do trabalho.

Acreditamos na riqueza do diálogo entre as fontes de concepções antagônicas, primárias e secundárias, permeadas com passagens que ilustraram o direito imanente.

Outrossim, as ausências e aligeiramentos se justificam em favor do limite de adensamentos e informações que deve conter uma dissertação. Desse modo, por exemplo, optamos em detalhar um pouco mais a experiência libertária da Colméia em Rambouillet, em detrimento das outras duas, por entender que, ao existir interfaces na prática dos princípios anarquistas educacionais, ela poderia representar nas argumentações do trabalho para a construção do confronto. Pelo mesmo motivo, a configuração da proposta da Escola Nova nos interessou, sobremaneira, as informações que levassem subsídios identificadores de estruturas ideológicas a fim de melhor demonstrar o propósito do trabalho – categorização de confronto.

As breves passagens acerca da mentalidade educacional no Brasil tiveram também o seu motivo, pois, longe de esgotar a discussão desta categoria nesta dissertação, tivemos a intenção de sinalizar a sua importância na contemporaneidade educacional brasileira, que será objeto de estudos vindouros.

Em suma, estes estudos se justificam pela necessidade de enxergar, na educação, atitudes e práticas na contemporaneidade, a partir da compreensão histórico-filosófica na perspectiva temporal de longa duração. Sendo assim, podemos identificar, através de processo analógico, a necessidade de ação, hoje, nesse complexo vazio pedagógico, consequência de políticas públicas e pedagogias dissonantes na esfera da escola pública brasileira.

Dessa forma, este trabalho finda enquanto objeto para constituir uma dissertação, embora seja o princípio de uma nova etapa de estudos direcionados para a realidade educacional pública brasileira, desde o período da República Velha até os dias atuais, de forma que a metodologia possa subsidiar fundamentos para um diálogo entre história de longa duração e sociologia. Aliás,

Le Goff (1993, p. 7), ao trazer a importância do acontecimento pontual para a história de longa duração, vai compreendê-lo como uma possível ponta do *iceberg* que precisa de investigação para revelar estruturas ocultas e cristalizadas. Afinal, na história das mentalidades é preciso compreender primeiro o que se mantém resistente à mudança para, depois, compreender o que muda – somente assim, poderemos distinguir um reformismo de uma mudança estrutural.

Nestes termos, podemos indagar, em próximos estudos, o que se conserva nas estruturas mentais da classe hegemônica brasileira daquela relação colonizador-colonizado, para que uma educação emancipadora e universal seja considerada subversiva⁵⁴ e não um direito imanente de todo cidadão brasileiro. Podemos indagar, ainda, através do diálogo entre história e sociologia, o que levou à perseguição indistinta de educadores liberais e libertários por conservadores da República Velha brasileira.

⁵⁴ Segundo o verbete do Novo Dicionário Aurélio na 1ª edição (13ª impressão): subversivo é aquele que pretende destruir ou transformar a ordem política, social e econômica estabelecida; revolucionário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKUNIN, Mikhail. *A instrução integral*. Trad. Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Imaginário, 2003.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Uma leitura da teoria da Escola Capitalista*. (série Pensamento & Ação II). Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- DEL VECCHIO, Giorgio. *Lições de Filosofia do Direito, volume II*. Trad. Antônio J Brandão. São Paulo: Saraiva, 1948.
- DURANT, Will e Ariel. *Rousseau e a Revolução, volume X*. Trad. Gabriella de Mendonça Taylor. Rio de Janeiro: Record, 1967.
- FREINET, Celestin. *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Estampa, 1975.
- FREINET, Élise. *Nascimento de uma pedagogia popular*. Trad. Rosália Cruz. Lisboa: Estampa, 1978.
- GALLO, Sílvio. *Pedagogia do Risco: experiências anarquistas em educação*. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- _____. Pedagogia Libertária: Princípios Político-Filosóficos. In: SIEBERT, Raquel Stela [et al.]. *Educação libertária: textos de um seminário*. Rio de Janeiro: Achiamé; Florianópolis: Movimento-Centro de cultura e Autoformação, 1996.
- _____. Anarquismo e Filosofia da Educação. http://www.suigeneris.pro.br/edvariedade_anarquismo.htm. Acesso em out. de 2006.
- GHIRALDELLI JR, Paulo. *A vara teimosa: debatendo com Paolo Nosella*. In: Educação & Sociedade nº 24 (revista quadrimestral de Ciências da Educação). São Paulo: Cortez, ago/1986.
- GURVITCH, Georges. *Proudhon y Marx: uma confrontación*. Barcelona, Espana: Oikos-tau, 1976.
- HÉBRARD, Jean. *A escolarização dos saberes elementares na época moderna*. Teoria e Educação, Porto Alegre: [s.n.], 1990.
- HEGEL, Georg W. F. *Estética – a idéia e o ideal*. Coleção Os Pensadores. Trad. Orlando Vitorino. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- HERBART, Johann F. Vista panorâmica da Pedagogia de acordo com as diversas idades. In: ROSA, Maria da Glória. *A história da educação através dos textos*. SP: Cultrix, 1999.
- Journal d'expressions libertaires* (IRL), nº 67 – Lion, França, maio/jun. de 1986.

- KROPOTKIN, Piotr. *La Gran Revolucion Francesa*. Buenos Aires: Proyección, 1976.
 _____ . *El apoyo mutuo – un factor de la evolución*. 3ª edição. Móstoles, España: Madre Tierra, 1989.
- LECHTE, John. *Cinquenta pensadores contemporâneos essenciais: do estruturalismo à pós-modernidade*. Trad. Fábio Fernandes. 2ª edição. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.
- LE GOFF, Jacques (org.). *A História Nova*. Trad. Eduardo Brandão. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da escola nova*. Obras Completas, volume II. 7ª edição, refundida. São Paulo: Melhoramentos, s/d.
- MANIERI, Dagmar. *A Concepção de Homem em Ludwig Feuerbach - Revista Ética & Filosofia Política (Volume 6, Número 2, Novembro/2003)*. http://www.eticaefilosofia.ufjf.br/6_2_Dagmar.htm. Acesso em fev. de 2008.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Ideologia Alemã*. Trad. Frank Muller. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- MORUS, Tomás. *A Utopia*. Coleção L&PM Pocket. Porto Alegre: L&PM, 1997.
- MORIYÓN, Félix Garcia. *Educação Libertária*. Bakunin, Faure e outros; Trad. José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas: 1989.
- PALLARES-BURKE, Mª Lucia Garcia. *Educação das massas: uma “sombra” no século das luzes*. IN.: VIDAL, Diana Gonçalves e HILSDORF, Maria Lucia S (org). *Tópicos em História da Educação*. São Paulo: Edusp, 2001.
- PETITAT, A. *Produção da escola, produção da sociedade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- PIERROT, Marc. *Sobre o individualismo*. INDEX LIBRORUM PROHIBITORUM. São Paulo, 1999.
- REALE, Miguel. *Lições Preliminares de direito*. 27ª edição. São Paulo: Saraiva, 2002.
- ROBIN, Paul.: *Manifiesto a los partidarios de la educación integral (Un antecedente de la Escuela Moderna)*. Pequeña Biblioteca Calamus Scriptorius, Barcelona, 1981.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Trad. M Ermantina A P Galvão. 3ª edição. São Paulo: Martins Fonte, 2005 – (Clássicos)
- _____. *O contrato social e outros escritos*. Trad. Rolando Roque da Silva. São Paulo: Cultrix, 1995.

SAFÓN, Ramón. *O Racionalismo Combatente Francisco Ferrer y Guardia*. trad. Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Imaginário, 2003.

SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do trabalho científico*. 22º ed. rev. e ampl. de acordo com a ABNT – SP: Cortez, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. 3ª edição. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

TIGAR, Michael E.; LEVY, Madelaine R. *O Direito e a ascensão do capitalismo*. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1978.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1990.

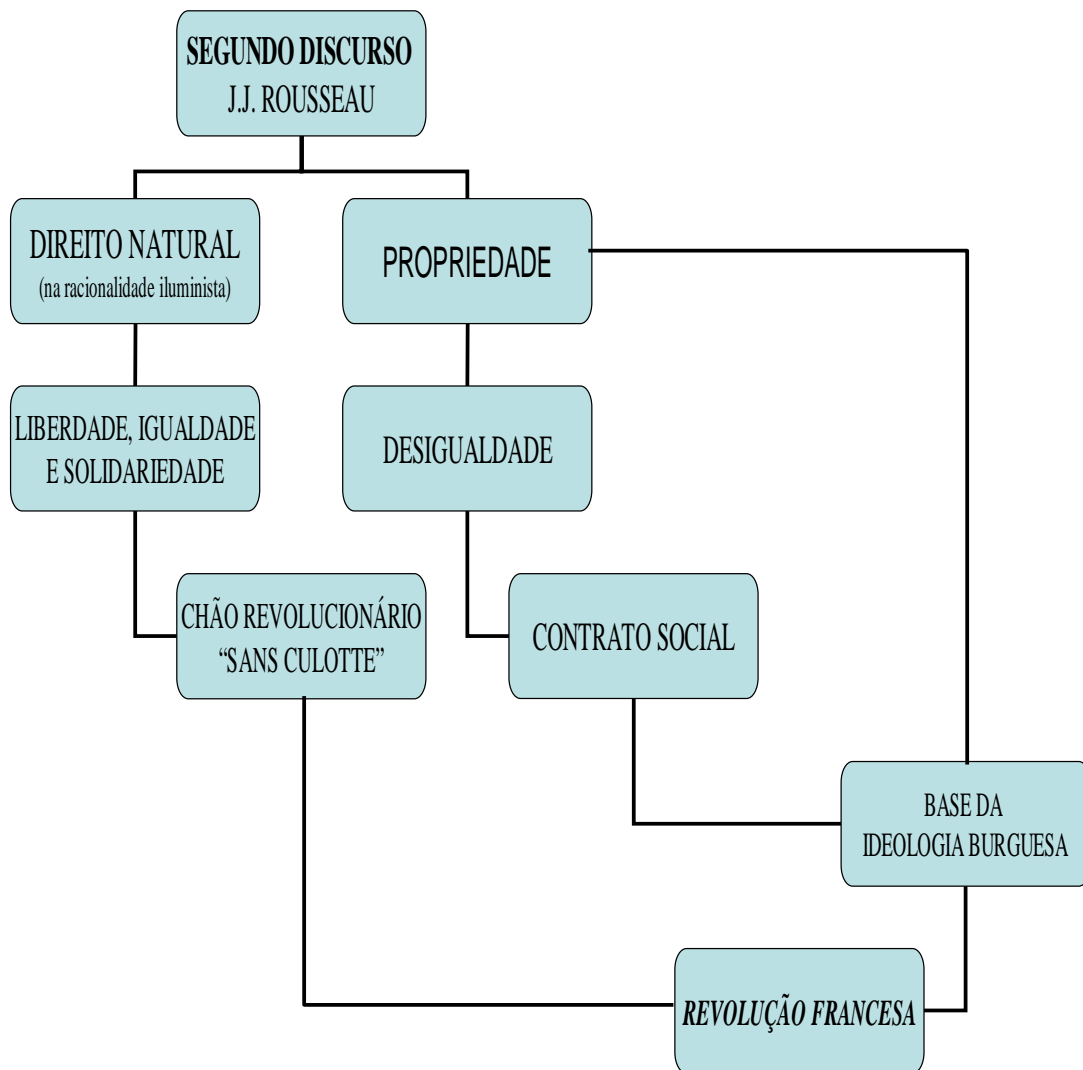
VOVELLE, Michel. *Ideologias e Mentalidades*. Trad. Maria Julia Cottvasser. 2ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1991.

WOODCOCK, George. *História das idéias e movimentos anarquistas, volumes I e II*. Coleção L&PM Pocket (vols 273 e 274). Porto Alegre: L&PM, 2002.

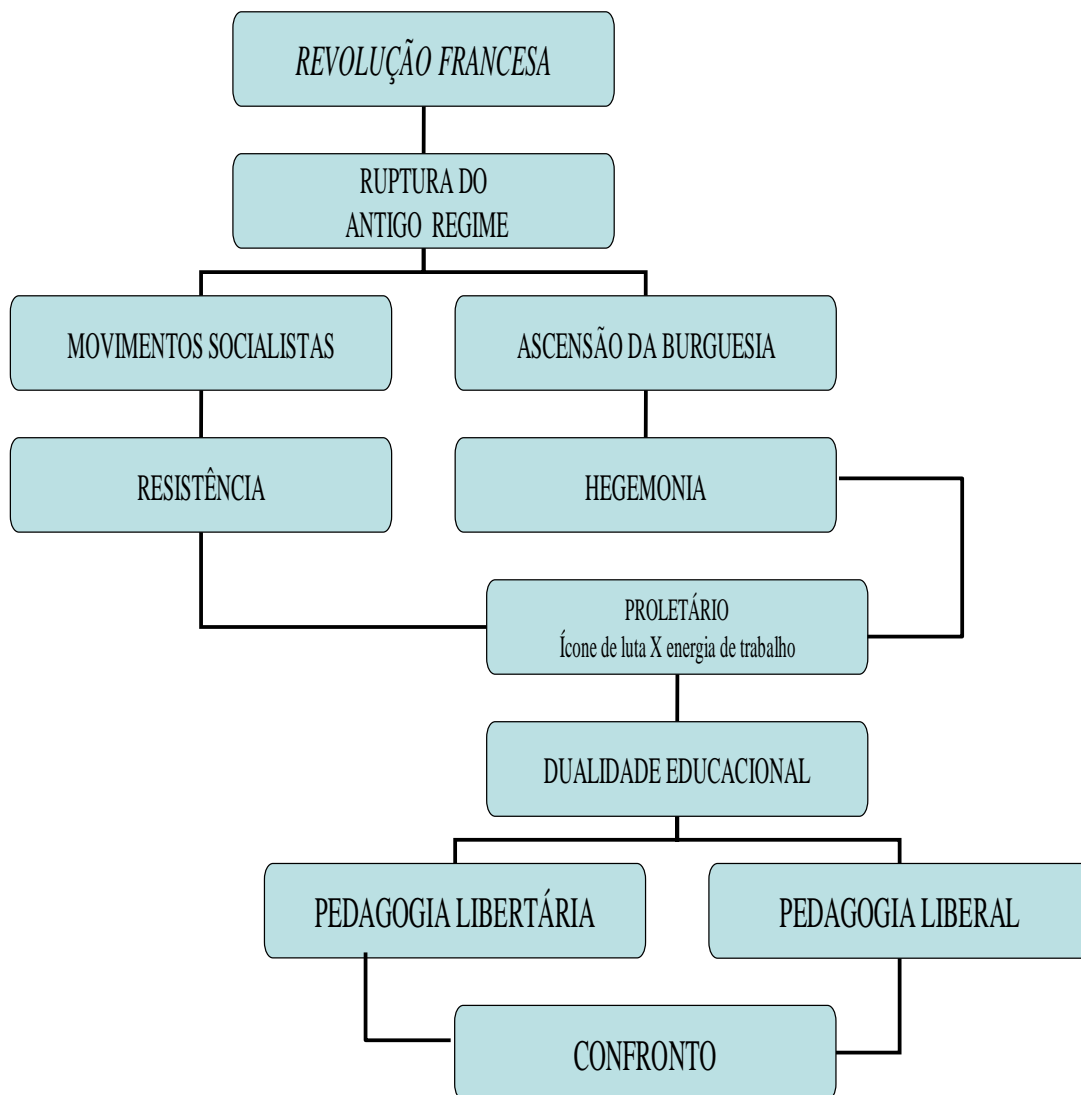
XIMENES, Julia. *Reflexões sobre o Jusnaturalismo e o Direito Contemporâneo*. http://www.unimep.br/fd/ppgd/cadernosdedireitov11/11_Artigo.html#485020. Acesso em agosto de 2007.

ANEXOS

Matriz conceitual: PRESSUPOSTOS



Matriz conceitual: após Revolução francesa



Matriz conceitual: visão geral do trabalho

