

Projeto editorial Plínio Augusto Coêlho
Ilustração da capa Carl Larsson, *Christmas Eve Day*, 1892

DADOS INTERNACIONAIS PARA CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

C598b

Codello, Francesco.

"A boa educação": experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Gowin a Neill : volume 1 / Francesco Codello ; tradução: Sile Cardoso. São Paulo : Imaginário : Ícone, 2007. 416 p. ; 23 cm.

Inclui bibliografia e índice onomástico.

ISBN 978-85-7663-017-3

Editora Imaginário

ISBN 978-85-274-0947-6

Ícone Editora

1. Educação – Discursos, ensaios, conferências. 2. Anarquismo e anarquistas – Discursos, ensaios, conferências. I. Título.

CDD-370.15

Ícone Editora

Rua Anhangüera, 56/66 – Barra Funda
01135-000 São Paulo - SP
Tel. (11) 3392-7771
www.iconeeditora.com.br

Editora Imaginário

www.editoraimaginario.com.br
ed.imaginario@uol.com.br

Impresso no Brasil
2007

Francesco Codello

“A BOA EDUCAÇÃO”

**Experiências libertárias
e teorias anarquistas
na Europa, de Godwin a Neill**

Volume 1: A Teoria

Tradução

Silene Cardoso

Editora Imaginário

**Ícone
editora**

19. Sébastien Faure e "La Ruche"

1. A formação: da submissão à revolta
2. "La Ruche"

20. Jean Wintsch e a escola "Ferrer" de Lausanne

1. A influência de Ferrer
2. O início da escola
3. A prática educativa e didática

21. As experiências

1. Premissa
2. A crítica à educação religiosa

22. Outras experiências na Rússia, em Portugal, na Alemanha

1. Premissa
2. Rússia
3. Portugal
4. Alemanha

23. Instrução, propaganda e realizações concretas na Espanha

1. As origens e a Primeira Internacional
2. O novo século e o nascimento da C.N.T.
3. 1936-1939: a utopia torna-se história
4. "Mujeres Libres"

24. O educacionismo na Inglaterra

1. Premissa
2. As escolas inspiradas em Ferrer
3. Escolas libertárias
4. Escolas "especiais"

25. Alexander Neill e "Summerhill"

1. Introdução
2. Os começos
3. A criança difícil
4. "Summerhill"
5. Alexander Neill e Wilhelm Reich
6. Pensamentos ao fim de uma vida

POSFÁCIO

ÍNDICE ONOMÁSTICO

PREFÁCIO

Giampietro Berti

O anarquismo é aquele movimento político e social que — mais do que qualquer outro — foi atravessado por duas instâncias diferentes, ao máximo, antitéticas. A primeira é aquela revolucionária, a segunda, educacionista. A profunda diferença que existe entre as duas é bem representada pelo dilema implícito colocado por Carlo Pisacane, quando afirmou que "a propaganda da idéia é uma ilusão, a educação do povo é um absurdo. As idéias resultam dos fatos, não estes daquelas, e o povo não será livre quando for educado, mas será educado quando for livre". Esse dualismo opositivo coloca em evidência, assim, de modo indireto, a centralidade do discurso educativo, porque é destacada a necessidade da formação da consciência, considerada premissa inevitável para a construção de uma sociedade correta, por princípio, sobre a capacidade de seus integrantes ao exercício do autogoverno; o qual, entretanto, por sua vez, ocorre apenas no interior de um processo de ruptura com a ordem existente. Por certo, o esquema alternativo pisaniano não exaure a complexidade do caráter projetual anarquista, cujo objetivo, sendo dirigido, contudo, à conquista de espaços sempre maiores de liberdade e de justiça social, mesmo na sociedade presente, implica a ativação simultânea de caminhos muito divergentes entre si.

O trabalho de Codello é voltado à reconstrução dessa pluralista tensão emancipadora, em que, todavia, persiste o problema colocado pelo herói de Sapri. A complexidade do educacionismo anarquista consiste no fato de que grande parte dos teóricos e dos educadores analisados aqui era revolucionária, pelos quais emerge no todo uma concepção gravada sempre por essa instância, que implica uma contínua problematidade que pode ser resumida assim: em que sentido o movimento da consciência é prelúdio da descontinuidade revolucionária? Em que sentido, ao contrário, é o seu êxito necessário? Onde é possível assinalar uma linha que indique o seu encontro, em que lugar é possível recortar a dimensão especificamente pedagógica do anarquismo? A importância fundamental da análise codelliana não é dada, portanto, apenas pela reconstrução do variado percurso

teórico e prático que se desenvolveu no decorrer de 150 anos, mas também pelo exame minucioso do pensamento e das questões pressupostas à escolha alternativa obrigatória revolução-educação. Concluindo, este trabalho é ao mesmo tempo um livro de história da pedagogia anarquista e um livro de reflexão teórica sobre a pedagogia anarquista, aspectos que por sua vez remetem de modo indireto ao mais amplo discurso que se refere ao inteiro problema de emancipação, da forma como é proposto pelo anarquismo: portanto, no todo, um livro de história do problema da educação visto sob a ótica antiautoritária.

Codello aborda, antes de mais nada, os clássicos do pensamento anarquista, compreendendo a dimensão educativa coligada à especificidade das teorias deles. O conceito educativo inerente ao pensamento desses autores não é examinado como um pensamento à parte, mas como um momento ineliminável da reflexão geral deles. Temos assim a instância racionalista e eudemonística (Godwin), a irreducibilidade existencialista (Stirner), a reciprocidade indivíduo-sociedade (Proudhon), a insurgência liberdade-revolução (Bakunin), o organicismo solidário (Kropotkin), a relação natureza-cultura (Reclus), a educação cristã do coração e os limites kantianos do intelecto (Tolstoi). Resulta disso um mosaico teórico que carrega todos os valores pluralísticos próprios do anarquismo, aqui, exatamente, declarado em termos educativos e submetido de modo inevitável ao processo histórico-cultural que atravessa todo o século XIX: Iluminismo, Romantismo, Positivismo, Evolucionismo, Neokantismo. O conjunto variado dessas seqüências do pensamento não é exposto segundo uma simples ordem "cronológica", mas também de acordo com uma ordem "ideológica", indispensável para a compreensão geral e contemporânea da idéia anarquista. É evidente, em suma, que as várias partes integrem-se e completem-se, apenas se se tiver bem claro o princípio inspirador de fundo, dado pela dialética insuprimível liberdade-igualdade-diversidade. Esse é o princípio que mantém unido o conjunto de tais determinações, conferindo-lhes um significado diferente em relação à qualquer outra formulação pedagógica. "A boa educação", para retomar o título do volume, ocorre ativando ao mesmo tempo todas as habilidades manuais e intelectuais (desenvolvimento harmônico e psicofísico do homem completo); todos os componentes do sentimento e da razão (formação ética do homem); e à condição que tais ativações sejam colocadas no interior de um projeto mais vasto, que compreende a crítica incessante do princípio de autoridade (criação permanente e inexaurível do homem livre e responsável). Parte daí a complexidade do problema educativo próprio do anarquismo, o qual deve perseguir o seu escopo considerando que educação significa formação e formação significa, necessariamente, escolha de alguns modelos e transmissões de alguns valores, dado que a liberdade, a igualdade e a diversidade não são simples dimensões espontâneas de um indiferente crescimento do sujeito.

Levando a um grande nível argumentativo essa específica linha de pesquisa e de interpretação (com o trabalho de escavação e de comparação que não há precedentes na historiografia sobre a pedagogia anarquista e libertária), Codello marca um forte resultado especulativo, que pode ser reencontrado na consideração de que toda teoria anarquista é sempre, ao mesmo tempo, uma reflexão pedagógica: história e política (ciência dos meios) entrelaçadas de modo indestrinçável ao discurso humanístico sobre o homem (ciência dos fins). O dever ser (ou, melhor ainda, o desejar ser) une-se de modo completo, sem solução de continuidade com o ser. Assim, por meio deste amplo exame minucioso, vê-se como a história do anarquismo não seria senão o desenvolver-se dessa progressiva e necessária consciência, segundo a qual a formação da consciência segue ao lado de um complexo problema da transformação política e social, dado, exatamente, que os dois aspectos implicam-se alternadamente.

Isso se mostra mais evidente enquanto é reconstruída a ligação que une a ação política militante à teoria e prática pedagógica inerentes à cultura do movimento operário. É dessa forma examinada a experiência da Primeira Internacional (e o dramático epílogo da Comuna de Paris) e o significado da ação direta oferecida pelas lutas dos sindicalistas revolucionários entre os dois séculos. A necessária relação entre política, educação e cultura permaneceu mais explícita na grande empreitada teórico-cultural-editorial apresentada pela *Encyclopédie Anarchiste*, enquanto que a complexidade das relações entre a esfera propriamente cultural e a educativa é reencontrada na poliédrica reflexão político-ideológica de Luigi Fabbri, um dos maiores intelectuais anarquistas italianos. Fabbri leva à plena consciência teórica as múltiplas questões ligadas às relações dualísticas entre escola estatal e escola livre, entre laicidade e religião, entre método autoritário e método libertário.

As duas décadas que estão entre o século XIX e XX assinalam uma mudança fundamental para a história do educacionismo anarquista, porque se assiste a uma dupla dialética: na medida em que tende a fechar-se a fase do pensamento anarquista clássico, abre-se aquela de sua possível tradução na concreta experiência pedagógica. O interesse fundamental desta passagem consiste na relação entre ideologia e educação como resultado da relação interativa entre teoria e prática: melhor ainda, aquela tentativa direta de realizar o ideal na prática, naturalmente o quanto for possível. O anarquismo dissolve-se em libertarismo, mas graças a essa torção é possível transformar uma genérica idéia educativa em uma mais precisa concepção pedagógica: a identidade forte (pensamento anarquista clássico) transforma-se em uma identidade frágil (pensamento libertário); ao mesmo tempo, o caráter genérico frágil da idéia educativa, anteriormente atrelada como única dimensão teórica à idéia forte do pensamento anarquista, traduz-se na especi-

ficidade forte da prática pedagógica anarquista, que, por sua vez, liga-se, portanto, por correspondência, ao caráter genérico frágil do libertarismo.

Esta é a premissa para entender a relação entre teoria e prática e, portanto, o significado e a importância das várias experiências educativas criadas pelos militantes anarquistas e libertários neste período. Estamos aqui no centro da reconstrução codelliana, que se refere ao segundo volume. São analisadas as mais importantes e as mais significativas instituições educativas: o Orfanato de Cempuis, de Paul Robin; a escola criada por Tolstoi, em Iasnaia Poliana; a escola militante, de Louise Michel; a *Escuela Moderna*, de Francisco Ferrer; a *Avenir Sociale*, de Madeleine Vernet; *La Ruche*, de Sébastien Faure; a escola Ferrer de Lausanne, de Jean Wintsch; a instituição escola moderna racionalista de Clivio. É inútil destacar a profunda diversidade que caracteriza algumas dessas experiências, basta considerar que essas se realizam em tempos e em contextos diferentes: Rússia, França, Suíça, Itália, Espanha; além disso, sentem os efeitos, fortemente, da personalidade e da cultura de quem as promove e as dirige, ainda que, ao mesmo tempo, sejam semelhantes pelo princípio inspirador de fundo, que pode ser resumido no conceito em que educação aos valores da liberdade, da igualdade e da diversidade dá-se apenas ativando de modo simultâneo a idéia e a prática deles, que acabam sendo, portanto, quase sempre interpretados e vividos no aspecto duplo e indissolúvel de método e de fim, porque não existe, no anarquismo, um reino dos meios separado das finalidades últimas. Parte daqui uma rica seqüência de grandes instituições, um patrimônio de idéias que antecipa algumas linhas de fundo da cultura pedagógica alternativa emersa com a onda libertária de 68. Sem dúvida, essas tentativas, quase sempre gravadas por uma vida difícil (também pela aversão do poder constituído), são ainda assinaladas por muitos erros e por muitos limites (basta pensar no forte dogmatismo racionalista e positivista), que o autor não deixa de revelar.

Investigações posteriores relativas às experiências educativas libertárias na Rússia, Portugal, Alemanha, Inglaterra e Espanha (com um olhar de atenção para as últimas duas) assinalam a grandeza da pesquisa de Codello, que fecha o volume com a análise do pensamento de Alexander Neill e a original criação de *Summerhill*, quase para confirmar que não há, em sua opinião, profunda descontinuidade teórica e prática na história da pedagogia anarquista.

O trabalho de Codello é, sem dúvida, o mais importante e mais completo que a historiografia sobre o educacionismo anarquista e libertário possa, até este momento, mostrar com orgulho, tanto em nível italiano quanto internacional. Em sentido mais geral, essa obra assinala um grande resultado da historiografia sobre o anarquismo, premiando, de forma justa, um trabalho de anos de pesquisa e reflexão.

INTRODUÇÃO

Este livro trata de uma teoria pedagógica e um movimento educativo. Tanto a teoria quanto o movimento sofrem a influência da continuidade na descontinuidade, no sentido em que ambos não são datados como início e tampouco como fim, do ponto de vista da sua especificidade profunda. É verdade que existem autores que se apropriaram explicitamente do termo "anarquista" e todos eles deram vida ao movimento anarquista, mas a história da humanidade sempre presenciou na sua evolução um conflito entre poder e liberdade, algumas vezes de forma explícita outras, não. Os homens e as mulheres sempre tiveram de escolher entre uma solução autoritária e uma antiautoritária para enfrentar um problema ou projetar uma nova realidade. Nesse sentido, o anarquismo é anistórico, exatamente porque crava suas raízes nessa escolha antiautoritária que acompanha constantemente a mesma história do homem¹.

A idéia anarquista, que inspira tanto a teoria pedagógica quanto a prática educativa (objeto de estudo deste trabalho), é evidenciada por Proudhon, ainda que não de modo sistemático, mas é, desde então, seguramente iniciada com Godwin. Porém, a dimensão antiautoritária, o *pathos* do mesmo pensamento anarquista, pode ser encontrado bem antes do Iluminismo e até mesmo fora do continente europeu como, em primeiro lugar, explicou o primeiro grande historiador anarquista, Max Nettlau², e como Piotr Kropotkin³ sustentou com estudos aprofundados.

De fato, tanto a dimensão libertária que evidencia o "conhecer a si mesmo" do pensamento de Sócrates⁴ quanto as razões e a natureza mais profunda e atual

¹ F. CODELLO, "Un anarchismo a-storico", *Libertaria*, Roma, a. 5, n. 3, julho-setembro de 2003.

² M. NETTLAU, *Breve storia dell'anarchismo*, Ceseana, Antistato, 1964.

³ P. KROPOTKIN, *L'etica*, Catarina, Edigraf, 1972.

⁴ Para uma leitura libertária do pensamento de Sócrates, consulte o ótimo trabalho de: C. PANCERA, *La formazione dell'uomo in Socrates*, Bologna, Clueb, 2003.

da filosofia estoíca⁵, a cultura do Taoísmo⁶ e, até mesmo, a do Budismo⁷, constituem uma parte antiga do rio cársico do pensamento antiautoritário⁸.

As mesmas tensões éticas e culturais podem ser encontradas na revolta de Espártaco; nas guildas medievais; na organização comunal italiana; nos elementos mais radicais da revolta dos camponeses na Alemanha, no século XVI; no interior da Revolução inglesa, do século XVII; nas Revoluções americana e francesa, no fim do século XVIII; nos amplos setores do Iluminismo; na dimensão mais acentuada e radical da Unificação Italiana (Pisacane, Ferrari, Cattaneo); na organização das comunidades camponesas na Rússia czarista; e todas as revoltas e formas de rebelião individual e coletiva que reivindicam uma maior autonomia e uma liberdade mais ampla⁹. Não é somente o pensamento anarquista que é fruto de contínuas aproximações da exigência humana de liberdade, mas também o movimento educativo que, explicitamente e de forma consciente, afirma-se a partir do fim do século XIX, na França, crava as suas raízes em todas aquelas tentativas de formas experimentais educativas significativamente libertárias¹⁰.

⁵ R. RADICE, (Org.), *Stoici antichi. Tutti i frammenti*, Milão, Bompiani, 2002; PLUTARCO, *Le contraddizioni degli Stoici*, Milão, Rizzoli, 2000; M. ISNARDI PARENTE, *Lo stoicismo ellenistico*, Bari, Laterza, 1999.

⁶ L. LANCIOTTI, (Org.), *Tao. I grandi testi antichi*, Turim, Utet, 2003; A. C. GRAHAM, *La ricerca del Tao*, Vicenza, Neri Pozza, 1999.

⁷ P. FILIPPINI-RONCONI, *Canone budista*, Turim, Utet, 2004; J. SCHLIETER, *Il budismo*, Roma, Carocci, 2002; M. CARRITHERS, *Buddha*, Turim, Einaudi, 2003.

⁸ P. MARSHALL, *Demanding the impossible*, Londres, Fontana Press, 1993; J. PRÉPOSIET, *Histoire de l'anarchisme*, Paris, Tallandier, 2002. Além disso, para uma leitura atual das várias influências culturais presentes no anarquismo consulte: VÁRIOS, *La culture libertaire*, Lyon, ACL, 1997; VÁRIOS, *Les incendiaires de l'imaginaire*, Lyon, ACL, 2000; P. MARSHALL, *Riding the Wind*, Londres, 2000; VÁRIOS, *Le ragioni dell'anarchia, Volontà*, Milão, a. L., n. 3-4, dezembro de 1996. Consulte também: L. MUNFORD, *Storia dell'utopia*, Roma, Donzelli, 1997; T. GENOVESI; T. Tomasi VENTURA, *L'educazione nel paese che non c'è*, Nápoles, Liguori, 1985; R. MANTEGAZZA, *Filosofia dell'educazione*, Milão, Bruno Mondadori, 1998; E. KRIPPENDORFF, *L'arte di non essere governati*, Roma, Fazi, 2003.

⁹ Para uma interpretação anarquista da história das lutas e também das realizações antiautoritárias, consulte: NETTLAU, *Breve storia dell'anarchismo*, Ceseana, Antistato, 1964; P. KROPOTKIN, *Letica*, Catarina, Edigraf, 1972; Idem, *La scienza moderna e l'anarchia*, Genebra, 1913; R. ROCKER, *Nazionalismo e cultura*, 2 vol., Catania, Anarquismo, 1978; P. ADAMO, *Il dio dei blasfemi: Anarchici e libertini nella Rivoluzione Inglese*, Milão, Unicopli, 1993; R. ROCKER, *Pionieri della liberta*, Molano, Antistato, 1982; G. MANFREDONIA (Org.), *Les anarchistes et la Révolution Française*, Paris, Monde Libertarie, 1990.

¹⁰ M. P. SMITH, *Educare per la libertà*, Milão, Elèuthera, 1990; T. TOMASI, *Ideologie libertarie e formazione umana*, Florença, La Nuova Itália, 1973; R. MANTEGAZZA, *Filosofia dell'educazione*, Milão, Bruno Mondadori, pp. 237-287, 1998; T. GENOVESI; T. Tomasi VENTURA, *L'educazione nel paese che non c'è*, Nápoles, Liguori, 1985.

Reflexão teórica e experimentação prática estão frequentemente interligadas, mas não necessariamente bem estruturadas; são, ao contrário, próximas. De fato, amiúde aqueles que elaboraram teorias não experimentaram a prática. Preocuparam-se em definir, como veremos, alguns aspectos de uma pedagogia libertária, quase nunca pensando em dar a essa ciência humana uma sistematização que fosse sua, mas sim a unindo a um projeto maior de emancipação sociocultural.

Aqueles que a colocaram em prática valeram-se de numerosos conhecimentos e experiências, aceitando as múltiplas influências culturais, procurando dar um corpo e concretude às instituições filosóficas e pedagógicas mais gerais, mas também não aceitando totalmente as propostas do anarquismo, ou porque não conheciam precisamente essas idéias, ou porque as conheciam apenas em parte. Esse é o fato pelo qual este trabalho não poderia ser exclusivamente uma história ortodoxa do anarquismo educativo, mas, necessariamente, representar aquele mundo vasto da educação libertária¹¹. Nem mesmo os primeiros anos do século XX são aqueles que prenunciam as experiências educativas, alternativas e antiautoritárias; esses são propriamente os anos nos quais, no interior do movimento anarquista europeu, há uma maior diversificação das abordagens e das atividades, em um claro contraste com as trágicas experiências violentas do fim do século XIX, com o surgimento de algumas ações chamadas "propaganda pelo fato"¹². O lado negativo do anarquismo é repudiado de forma abundante pelos próprios anarquistas — que manifestam nesses anos, em uma presença maciça, organizada e culturalmente influente — no interior do movimento dos trabalhadores e, mais em geral, por exemplo, nas propostas de vida alternativa por meio da fundação de verdadeiras colônias libertárias que desejam, em sua positividade, demonstrar exatamente que um outro mundo é possível, além de desejável¹³.

¹¹ O primeiro a usar o termo "libertário" foi Joseph Déjacque, como o título de um jornal anarquista divulgado em Nova York, entre 1858 e 1861. Mas quem o introduziu de forma duradoura foi Sébastien Faure quando, em 1895, inicia a publicação de *Le Libertaire*, na França. A difusão do termo, porém, corresponde a uma vontade de entender de modo mais abrangente, e menos fixo, aquelas instâncias de liberdade radical que não pertencem necessária nem sabidamente à história do anarquismo.

¹² J. MAITRON, *Le mouvement anarchiste en France*, Paris, Gallimard, vol. I, pp. 206-262, 1992; Idem, *Ravachol et les anarchistes en France*, Paris, Gallimard, 1992; B. THOMAS, *La bande Bonnot*, Milão, Squilibri, 1967; Idem, *Jacob*, Catania, Anarquismo, 1989; E. HENRY, *Colpo su colpo*, Bérgamo, Vulcano, 1978.

¹³ Na tradição libertária sempre existiram homens e mulheres que aspiravam reconstruir o mundo. A polêmica entre eles sempre concerniu, em primeira instância, ao método a se seguir para atingir esse resultado. Uma parte sempre confiou ao evento revolucionário o poder de destruir, desde as suas raízes, a sociedade burguesa e autoritária, e depois poder reconstruir, sobre as suas ruínas,

Ainda nesses anos, em diversos países, surgem revistas que discutem vários temas, como prova de uma vitalidade renovada do Movimento, e confirmam a multiplicidade dos interesses, das atenções, das sensibilidades, dos vários militantes e não-militantes, em relação à sociedade¹⁴. No que se refere à Itália, em particular, expliquei a intensidade desse debate em uma pesquisa anterior¹⁵ que, no presente livro, encontra espaço somente em Luigi Fabbri e na única experiência concreta bem-sucedida em Clivio, porque somente Fabbri insistiu, mesmo porque é professor "de ofício" sobre os temas da educação libertária sob um ponto de vista admiravelmente anarquista.

uma nova forma de vida e relação. Uma outra parte, entretanto, uma minoria, desenvolveu uma tendência a desejar praticar subitamente relações sociais, econômicas, interpessoais e culturais, alternativas de modo a poder demonstrar com os feitos a possibilidade concreta de um mundo melhor. Personagens extraordinários aderiram a esse ponto de vista. Esses deram vida a comunidades alternativas verdadeiras, a microssociedades que experimentaram verdadeiramente formas de vida segundo os princípios do socialismo libertário. A experiência mais famosa é aquela de Giovanni Rossi e a Colônia Cecília, no Brasil. Não são estranhas a essas experiências as razões de um certo naturalismo, de um retorno à terra, de uma reação a um desenvolvimento econômico e industrial que já ameaçava as relações humanas e se erguia ao sistema de exploração e opressão. Depois da Segunda Guerra Mundial, na França, um experimento importante consolida-se e desenvolve-se por obra de Victor Coissac (3 de maio de 1867-?) que lhe dá o nome de *L'Intégrale*. Coissac consegue com que várias pessoas simpatizem com seu projeto, e essas convergirão para sua realização que inicia em 1922 em Puch-d'Agenais, no Lot-et-Garonne, e que deveria constituir, em seu entendimento, o primeiro de uma série. Mais de setenta pessoas dedicaram-se a essa experiência de forma ativa e participando no decorrer de treze anos de vida da empreitada de Victor Coissac. A maior parte era formada por gente simples, diferente dos simpatizantes que provinham de classes sociais mais elevadas; esses homens e essas mulheres aderiram a um ideal socialista e anarquista, e estavam muito convencidos de vivenciar uma sociedade futura subitamente e construir um exemplo em que os outros homens e mulheres pudessem inspirar-se. Sobre essas experiências consulte: R. GOSI, *Il socialismo utopistico. Giovanni Rossi e le colonia anarchica Cecília*, Milão, Moizzi, 1977; I. FELICI, *La Cecília*, Lyon, ACL, 2001; E. Rodrigues, *Uma visão alfabética*, Rio de Janeiro, Porta Aberta, p. 33, 1979. Sobre a história do movimento operário libertário no Brasil consulte: E. RODRIGUES, *Alvorada Operária*, Rio de Janeiro, Mundo Livre, 1979; Idem, *Lavoratori italiani in Brasile*, Casalvelino Scalo, Galzerano Editore, 1985; Z. GATTAI, *Anarchici grazie a Dio!*, Milano, Frassinelli, 1983. Sobre o movimento educativo libertário no Brasil consulte: R. C. MAGONI JOMINI, *Uma educação para a solidariedade*, Campinas, Pontes, 1990. Consulte também: G. NARRAT, *La colonie libertaire d'Aiglemont*, Bogny-Meuse, La Question Sociale, 1997. Sobre Coissac e L'Intégrale consulte: D. COOPER; RICHEL; J. PLUET-DESPATIN, *L'exercice du bonheur*, Seyssel, Editions du Champ Vallon, 1985.

¹⁴ Um dos exemplos mais interessantes dessa abordagem pluralística à dinâmica social é representado pelo periódico francês *Les Temps Nouveaux* (REYNAUD-PALIGOT, *Les Temps Nouveaux 1895-1914*, Pantin, Acratie, 1993).

¹⁵ F. CODELLO, *Educazione e anarchismo. L'idea educativa nel movimento anarchico in Italia (1900-1926)*, Ferrara, Corso, 1995.

As idéias e os experimentos são originários de épocas e culturas próprias dos países europeus, mas representam muitos aspectos de originalidade e especificidade absolutamente antecipadores de elementos e características que, então, encontrarão práticas muito difundidas e compartilhamento teórico, sem que nunca, todavia, sejam reconhecidas como próprias do anarquismo. A própria historiografia do setor, excluindo-se poucas exceções¹⁶, nunca trouxe à tona histórias e essas teorias, provavelmente por falta de conhecimento, mas, sobretudo por condicionamento cultural. Temas como aqueles da co-educação dos sexos, da transmissão universal do saber, da instrução integral, de uma relação igualitária entre docente e discente, de uma confiança e pesquisa científica a serviço da promoção da especificidade individual, encontram, no decorrer dos anos, às vezes em parte e algumas vezes completamente, realização em diversas teorias pedagógicas e nas escolas de vários países. Outras características, como a intuição sobre a metacognição, sobre a prática libertária e igualitária dentro da escola, não são ainda patrimônio comum ou não encontram a aplicação efetiva e coerente. O que é, pelo contrário, extraordinário, é como muitos educadores e pedagogos chegaram a conclusões, ou mesmo a identificar instrumentos didáticos passados como inovadores e novos, sem nenhum compromisso com o reconhecimento em relação aos libertários que, antes disso, desenvolveram as mesmas conclusões e experimentaram os mesmos procedimentos¹⁷. Porém, uma vez reconhecido esse compromisso, é necessário refletir sobre o caráter extraordinário do fato, sobre como as instâncias de liberdade e igualdade, de solidariedade e autonomia, emergem espontaneamente no decorrer da vida das várias culturas e dos próprios homens. Em suma, também existe um anarquismo que, também prescindindo dos movimentos anarquistas, mesmo na educação, emerge e levanta-se também sem considerar uma teorização própria e consciente, dentro das circunstâncias sufocantes do domínio¹⁸.

Concluindo, essa história de educação libertária é uma mescla contínua de teorias e experiências, de idéias anarquistas aplicadas à educação, mas também das teorias e práticas organizativas e didáticas que, freqüentemente, mesmo de um modo implícito, podem remeter ao anarquismo. Do fim de uma experiência nasce uma iniciativa de difusão e de agregação (como no caso da "Liga pela educação

¹⁶ É, sobretudo, na Itália, o caso de Lamberto Borghi (*Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, La nuova Italia, 1974) e de Tina Tomasi (*Ideologie Libertarie e formazione umana*).

¹⁷ Um caso emblemático é aquele de Célestin Freinet, que utiliza as metodologias didáticas em grande parte aplicadas primeiramente por Paul Robin.

¹⁸ Para uma leitura desse anarquismo e sua interpretação consulte: C. WARD, *La pratica della libertà*, Milão, Elèuthera, 1996. D. GOODWAY, *Conversazioni con Colin Ward*, Milão, Elèuthera, 2003.

libertária" criada por Émile Janvion e Jean Degalvès, em 1897, depois do final da obra de Paul Robin, em Cempuis); das "Escolas Modernas" espanholas nasce, por obra de Francisco Ferrer, a "Liga Internacional pela Educação Racional das Crianças" (com o apoio do periódico *L'École Renouée* em Paris e *La Scuola Laica* em Roma, ao *Boletín de la Escuela Moderna*, em Barcelona). Em 1898, Jean Grave publica no periódico *Les Temps Nouveaux*, um manifesto internacional sobre a educação integral, que foi assinado por Kropotkin, Tolstói, Robin, Reclus, entre outros. E essa intervenção a favor da educação libertária certamente contribui para alimentar o vigor renovado das iniciativas nesse sentido, que tomam impulso nos anos sucessivos. Esses são apenas alguns exemplos de como essa história é efetivamente diferenciada e intercalada, mesmo que, sobretudo em alguns autores, a preocupação teórica pela educação não seja mais do que um dos elementos de um grande discurso revolucionário. Mas é principalmente com o trágico fim de Ferrer (1909) que esses temas encontram grande repercussão em toda a Europa (e também nas duas Américas), e as idéias libertárias na educação conhecem um momento de grande relevância e importância, mesmo fora do movimento revolucionário. E isso que caracteriza todos os pensadores anarquistas e libertários que se ocuparam direta ou indiretamente da educação, de Godwin a Proudhon, de Stirner a Bakunin, de Kropotkin a Reclus, e que contribuíram de modo significativo — cada um de uma maneira específica e freqüentemente original — para definir aquela que possamos tranqüilamente considerar uma teoria pedagógica libertária, é a forte convicção de que não é conferida nenhuma forma de liberdade sem relações concretas de liberdade, de que não existe nenhuma educação libertária possível sem contemplar uma integração ao mesmo tempo entre respeito e difusão da especificidade individual com uma relação social e igualitária.

Isso responde por que em todos esses autores é marcante a crítica a Rousseau, desse cruzamento na pesquisa teórica deles, sem dúvida de todos, sob diversos aspectos, ele é contestado e freqüentemente apontado como o filósofo do autoritarismo e da manipulação por excelência, não obstante o pensador genebrês ter sido um ponto de referência para toda a cultura revolucionária dos séculos passados¹⁹. A crítica a Rousseau é voltada a uma concepção contratualista da sociedade, do ponto de vista político, mas, sobretudo com referência as dissimuladas e sutis manipulações que os anarquistas percebem em "Emílio". De fato, por meio da crítica a Rousseau, os anarquistas evidenciam a diferença substancial entre uma concepção progressista da educação e outra libertária. Nessa diferença destacam-se

¹⁹ C. METELLI DI LALLO, *Componenti anarchiche nel pensiero di J.-J. Rousseau*, Florença, La Nuova Itália, 1970.

a autonomia e a liberdade da criança (educação libertária) com relação a uma pedagogia que, de fato, colocando ênfase sobre o professor e seu papel, nega uma independência verdadeira à criança e insulta a racionalidade sobre a qual a sua autonomia é fundamentada (educação progressista)²⁰. Além disso, já com as idéias de Godwin mostra-se clara uma característica da teoria pedagógica libertária, conseqüente a esses pressupostos, ou seja, a denúncia do papel imposto à educação por parte da autoridade política e o possível uso da própria educação, portanto, como meio de controle social. De fato, a crítica dirigida ao papel da doutrinação e do condicionamento social e político desenvolvido por uma educação estatal foi concretizado, no decorrer dos anos, contra a Igreja e a indústria (no início do pensamento libertário), em relação ao papel desenvolvido pela escola no reforço das diferenças de classe no século XIX, às funções de condicionamento de homens-consumidores no decorrer do século XX.

Resumindo, podemos perceber duas linhas de pensamento de desenvolvimento dessas idéias e dessas críticas que, confrontando-se algumas vezes, constituem na verdade dois modos diversos — porém complementares — de promover a liberdade humana. Uma delas é de derivação iluminista individualista (que se origina em Godwin, por meio da corrente individualista e encontra a sua máxima expressão educativa em Tolstói e em Neill), a outra é mais influenciada pelo socialismo do século XIX e pela ênfase colocada sobre a importância do coletivo (todos os outros, mesmo com diversas sensibilidades). A primeira enfatiza o indivíduo que aprende e, conseqüentemente, a sua diversidade específica promovendo um processo de adaptação do ensino a essa visão da educação; a outra destaca principalmente o seu significado na sua dimensão social e política e compreende mais as implicações das funções do coletivo (positivas) e aquelas da Autoridade (negativas), que se manifestam algumas vezes por meio do Estado, e outras, por meio da Igreja ou até mesmo na lógica do Capital. Além disso, se sintetizarmos, podemos afirmar que a primeira linha de pensamento tende a conceber mais uma pedagogia do "ser", enquanto que a segunda, do "dever ser" (positiva quando se trata de pensar em um homem novo e livre, negativa no momento em que denuncia o papel do domínio no intento educativo). Ainda, essas duas essências da educação libertária representam também dois modos diversos de ler a história do anarquismo: uma delas que vê na história, de qualquer modo, uma positividade enquanto representa o percurso e a evolução da liberdade humana, interpreta as conquistas como fruto das lutas e das experiências dos homens; a outra que, ao contrário, enfatiza a capacidade de domínio, em todas as formas de expressão, de adaptar as próprias formas às técnicas mais atentas e refinadas para perpetuar-se.

²⁰ SMITH, *Educare per la libertà*, pp. 16-19.

Ambas as abordagens são legítimas e úteis para compreender nos seus significados mais profundos a relação entre indivíduo e Poder. Mas, enquanto a primeira revela uma visão otimista do proceder humano, a outra avança sobre uma concepção mais pessimista e escatológica. A primeira mostra-se de forma mais correspondente a uma pedagogia libertária, uma vez que a confiança no trabalho de libertação desenvolvido pela educação é indispensável para todas as mudanças que se deseja desprovida de cada forma de autoritarismo ou entregue nas mãos do "totalmente outro". A corrente educacionista do anarquismo é, pela sua natureza, gradualista, e, portanto, possibilista, ligada à concretude e à necessidade do aqui e agora, pouco propensa à espera do evento messiânico da revolução oitocentista e, por isso, também criticada dentro do movimento anarquista que se determinou historicamente.²¹

De fato, essas diferenças de perspectiva podem ser mais assimiladas tanto em autores como Proudhon, Bakunin e no conjunto do movimento da Primeira Internacional e da Comuna de Paris, quanto nas obras de pensadores como Reclus ou Kropotkin. Estando esses mais interessados no estudo e no aprofundamento e, portanto, propensos a assimilar as situações libertárias e antiautoritárias que já existem e que representam, por isso, não aquilo que deve vir em seguida a um evento palingenético, mas, ao contrário, espaços para consolidar-se e potencializar-se, ampliando-os. As duas essências são menos marcantes na Espanha entre 1936 e 1939 (quando a revolução torna-se história cotidiana), em toda a tradição anglo-saxônica, pouco propensa a uma dimensão insurrecionalista, mais acentuada, ao contrário, entre os pensadores e aqueles que praticaram as experiências escolares.

Por essas razões, este livro é estruturado em partes diversas que discutem as abordagens teóricas na primeira parte, e concretas na segunda. Desejei distinguir as duas partes, mesmo que elas coincidam no que diz respeito ao aspecto temporal em parte, para permitir uma exposição mais aprofundada e exaustiva de cada autor em particular e de cada experiência específica, mesmo porque a dimensão pedagógica do pensamento de muitos autores é praticamente desconhecida na Itália. Todavia, é necessário destacar como as experiências concretas se entrelaçam com o pensamento dos "clássicos" do anarquismo, mas que, ao mesmo tempo, representem desse não simplesmente uma concretização, mas, ao contrário, uma

²¹ Não é, de fato, um acaso que o maior representante do anarquismo europeu, que viveu entre o século XIX e XX, Errico Malatesta, não tenha atribuído quase nenhuma importância a essa expressão libertária do movimento, como estava convencido, na maior parte de sua vida militante, de que a dimensão mais autêntica do anarquismo era aquela definição revolucionária clássica (G. BERTI, *Errico Malatesta e il movimento anarchico italiano e internazionale 1872-1932*, Milão, FrancoAngeli, 2003).

ampliação significativa. Entre as duas primeiras partes há um capítulo sobre uma obra singular e única, a *Encyclopédie Anarchiste*, que coloquei objetivamente como *trait d'union* entre a teoria e a prática, em virtude do seu significado, do escopo didático e divulgador que possui e de sua própria natureza de obra militante para militantes.

Na terceira parte do livro, dediquei três capítulos sobre o desenvolvimento das idéias e das experiências de educação libertária em alguns países europeus, que viram realizar-se uma simbiose significativa entre movimento anarquista e libertário, e o interesse teórico e concreto para a dimensão educativa e pedagógica desse pensamento. Não está presente especificamente a França, além da Itália (pelos motivos já expostos), porque os pensadores e experiências aparecem de forma já abundante no decorrer dos diversos capítulos. O trabalho é concluído, não apenas simbolicamente, com um capítulo dedicado a Alexander Neill e à experiência (ainda agora viva e atual) de *Summerhill*, da qual se pode remontar uma nova inspiração libertária que viu, e ainda hoje vê, muitas escolas, em diversas partes do mundo, apostar nessa utopia que se tornou realidade. Além disso, *Summerhill* inicia uma nova linha de pensamento das experiências educativas que é agora uma realidade e que, portanto, poderão constituir material interessante para um trabalho posterior.²²

Para concluir esta introdução, devo, antes de tudo, um agradecimento afetuoso à Marie-Christine Mikhailo e Marianne Enckell, do Cira (Centre International de Recherches sur l'Anarchisme), de Lausanne, pela sua disponibilidade e pelo encorajamento oferecidos durante tantas visitas à biblioteca e à casa delas.

Além disso, devo reconhecimento e estima ao professor Giampietro Berti, da Universidade de Padova, pela competência e pelo conhecimento extraordinário sobre o anarquismo, que sempre se colocou à minha disposição com cordialidade e naturalidade verdadeiramente únicas. Enfim, um agradecimento particular ao professor Carlo Pancera, da Universidade de Ferrara, por ter lido o manuscrito, por ter oferecido sugestões preciosas e pela competência pedagógica verdadeiramente libertária que me desejou transmitir.

Este trabalho foi concluído depois de anos de pesquisa e estudos consumados em diversos arquivos, centros de pesquisa, bibliotecas da Europa, pois os materiais, fontes dos meus estudos, não são verdadeiramente fáceis de se localizar, porque estão divididos em diversos institutos (desejo recordar, em particular, o

²² Para uma primeira abordagem sobre essa nova realidade, além de outros textos que serão citados mais adiante, consulte a série de artigos que escrevi para a revista *Libertaria* de Milão e Roma, no decorrer dos anos de 2001 e 2004.

Instituto de História Social de Amsterdã, além do Cira já mencionado) e em tantas bibliotecas públicas e privadas (recordo particularmente o Arquivo Pinelli, de Milão).

Por último, como não recordar, agradecendo, aos meus familiares que viram o tempo que deveria ser potencialmente dedicado a eles, subtraindo-se.

"A Boa Educação"

Experiências libertárias
e teorias anarquistas na Europa,
de Godwin a Neill