

ANARQUISMO E EDUCAÇÃO: os desafios para uma pedagogia libertária hoje

ANARCHISM AND EDUCATION: the challenges for a today's libertarian pedagogy

Sílvio Gallo

Universidade Estadual de Campinas

Resumo

O propósito deste artigo é problematizar os sentidos e possibilidades de uma pedagogia libertária em nossos dias. Faz um resgate dos principais princípios libertários em educação nos projetos dos séculos XIX e XX, marcados por uma defesa da autonomia (Stirner e Nietzsche) e pela construção de uma nova moralidade através de uma educação integral (Robin, Faure e Ferrer), para mostrar que o anarquismo e suas propostas pedagógicas nestes séculos estiveram marcados pelo projeto humanista moderno. Problematisa então o sentido destes projetos, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, para afirmar, com Deleuze e Foucault, um processo educativo centrado no aprender como acontecimento singular.

Palavras-chave: anarquismo, educação, pedagogia libertária, singularidade, pós-estruturalismo

Abstract

This paper aims to raise to issue the meaning and possibilities for libertarian pedagogy in our times. It presents the most important liberal ideas in education projects from the 19th and 20th centuries, which are marked by the defense of autonomy (Stirner and Nietzsche), and by the construction of a new morality, through an integral education (Robin, Faure and Ferrer). This to show that Anarchism and its pedagogical proposals during these centuries was influenced by the modern humanist project. The paper raises to issue the meaning of these projects, from a post-structuralist view, to affirm through Deleuze and Foucault, an educative process centered on learning as a singular event.

Keywords: anarchism, education, libertarian pedagogy, singularity, post-structuralism

Introdução

A questão educativa sempre foi central nos projetos sociais e políticos anarquistas, em que pese sua enorme diversidade de perspectivas. Como teoria social comprometida não apenas com a crítica ao sistema vigente, mas com sua transformação, os anarquistas viam nos processos educativos uma das estratégias para um processo mais amplo de transformação social. Afinal de contas, pensavam eles, como instituir uma nova organização social se as mentalidades dos indivíduos que a compuserem não forem também transformadas? Como criar uma sociedade sem exploração, se ela está arraigada nas mentalidades e forma de vida dos indivíduos? Para criar uma nova sociedade era necessário, então, criar também uma nova mentalidade, uma nova forma de vida, condizente com esta outra forma de organizar o social. E, para tal empreendimento, a educação apresentava-se como estratégia central.

Claro que, nesses projetos, os anarquistas pensaram a educação de uma maneira ampla. Não apenas a educação escolar, mas múltiplos processos formativos, seja das crianças, seja dos adultos trabalhadores. Assim, vemos, como parte dos processos educativos, cursos para adultos, palestras, seminários, ciclos de conferências, mas também um forte investimento em uma imprensa libertária, com a publicação de jornais e revistas, livros e panfletos a serem distribuídos da maneira mais ampla possível. Vemos ainda o teatro como instrumento importante de educação, de certa forma recuperando o sentido social e formativo que as tragédias encenadas em praça pública tinham para os antigos gregos. As festas e manifestações coletivas complementavam esses esforços de educar as mentalidades, construindo uma outra forma de vida orientada pela solidariedade, pela liberdade, pela não exploração.

Ainda que o investimento social e político anarquista em educação tenha conhecido toda esta amplitude, é inegável, porém, a centralidade que foi dada para a educação escolar como maneira de formar as novas gerações. Durante a segunda metade do século 19 e a primeira metade do século 20, diversas experiências educativas libertárias foram importantes. Tratava-se de, através da educação, construir uma nova moralidade e uma nova mentalidade. Este projeto esteve centrado numa concepção de ser humano e numa concepção de sujeito herdadas da filosofia moderna. Ainda que tenham se distanciado dos projetos educativos burgueses, eram os mesmos conceitos básicos que fundamentavam seus projetos. A diferença estava naquilo que afirmavam, em seus propósitos, em sua visão social e política. Ao longo do século 20, porém, vimos vários princípios libertários e mesmo diversas de suas metodologias serem capturadas pela educação burguesa, pelo jogo do capital, descaracterizando-as de seu potencial revolucionário.

Ao longo do século 20, porém, o capitalismo passou por muitas transformações, configurando-se, hoje, como um “capitalismo cognitivo”, que exige uma reconfiguração das lutas sociais e políticas. Como afirmou Lazzarato (2006, p. 120), “a força de criação e de realização da cooperação depende, assim, da disponibilidade e do acesso a ‘bens públicos’ ou ‘coletivos’, ou ainda ‘comuns’ (a ciência, o saber, a internet, a saúde)”. Embora o grande problema continue a ser a exploração, a face do inimigo já não é a mesma; Lazzarato nos ajuda a compreender a necessidade de buscar outras formas de luta:

A resposta a essas novas formas de exploração e de dominação requer a mobilização dos consumidores/clientes, como já demonstraram muito bem a luta contra as patentes das indústrias farmacêuticas. As lutas salariais são relativamente impotentes contra a organização das multinacionais contemporâneas, seja porque as relações salariais estão longe de ser majoritárias (como no caso da Microsoft), seja porque estas lutas se concentram, maciçamente, no exterior da empresa (nas unidades de fabricação), como acontece com frequência nas multinacionais farmacêuticas, por exemplo. O que os assalariados não conseguem, talvez os consumidores/clientes o possam, de alguma maneira. Essa potência dos consumidores não deve ser compreendida a partir de sua capacidade de consumir, a partir de seu poder de compra. Os consumidores/clientes não agem politicamente, uma vez que se limitam a “melhor escolher” aquilo que consumirão. A ação dos consumidores pode e deve ser situada no plano da definição de problemas. (Lazzarato, 2006, p. 126).

Ao longo século 20, vimos também os principais conceitos da filosofia moderna que embasaram os projetos anarquistas serem postos em xeque por uma filosofia que ousou pensar de outra maneira, buscando produzir novos conceitos para enfrentar este campo problemático diferenciado. Conceitos tomados como “universais”, como sujeito, trabalho, ser humano, dentre outros, foram colocados em sua dimensão histórica, não mais aceitos como fora do tempo e do espaço¹.

Se as formas de enfrentar a dominação e a exploração são outras; se os conceitos modernos já não valem contemporaneamente, a questão que se

¹ O filósofo Gilles Deleuze afirmou, em um texto de 1988 intitulado *Resposta a uma questão sobre o sujeito* (Deleuze, 2003), que um conceito em filosofia sempre atende a uma problemática dada historicamente. Na medida em que muda esta problemática, são necessários novos conceitos. Sua tese é que o conceito de sujeito respondeu com perfeição à problemática moderna, a uma necessidade de articular universal e particular (o sujeito é este universal e particular, a um só tempo). Hoje, porém, quando a necessidade da universalidade foi plenamente substituída pela multiplicidade, o conceito de sujeito deixou de fazer sentido. Uma de nossas perguntas, então, é: como pensar uma pedagogia sem sujeito?

impõe, então, é: como pensar as possibilidades de uma pedagogia libertária, articulada com os princípios sociais e políticos do anarquismo, em nossos dias? Neste artigo, procuraremos ao menos esboçar essa problematização. Partiremos de uma caracterização dos conceitos fundamentais da pedagogia libertária digamos “clássica”, compreendendo o século 19 e a primeira metade do século 20, para problematizar os desafios para uma pedagogia libertária “pós-estruturalista”².

Educação, criatividade e afirmação de si: Stirner e Nietzsche

Encontramos nas origens do pensamento educacional libertário, ainda na primeira metade do século 19, uma preocupação bastante contemporânea: a busca do exercício da criatividade na construção e na afirmação de si mesmo. Ela aparece em um artigo publicado por Max Stirner na Gazeta Renana, em abril de 1842, com o título *O falso princípio de nossa educação*. No texto, Stirner identifica na educação alemã de sua época duas tendências distintas e mesmo antagônicas. A uma ele denomina de “humanista”, uma vez que defendia que a educação deveria estar fundada no estudo das línguas antigas e dos clássicos; à outra ele denomina “realista”, defensora de um ensino científico e tecnológico, voltado para a formação profissional. Em que pese a grande diferença entre elas, as duas posturas eram vistas por Stirner como equivocadas, na medida em que ambas implicavam em *submissão* do indivíduo escolarizado, sem a menor possibilidade de autonomia.

Em pedagogia, como em outros campos, a liberdade não pode expressar-se, nossa faculdade de oposição não pode exprimir-se; exigem apenas a submissão. O único objetivo é adestrar à forma e à matéria: do estábulo dos humanistas não saem senão letrados, do estábulo dos realistas, só cidadãos utilizáveis e, em ambos os casos, nada além de indivíduos *submissos*. Sufocam pela força nossa saudável tendência à indisciplina e impedem ao mesmo tempo o Saber de desenvolver-se em Vontade livre. A vida escolar só engendra filisteus. Adquirimos o hábito, em nossa infância, de resignarmos-nos a tudo o que nos era imposto: do mesmo modo, mais tarde, resignamos-nos e adaptamos-nos à vida positiva, adaptamos-nos à nossa época,

² Tenho muitas ressalvas ao termo “pós-estruturalismo”, cunhado pelos norte-americanos, para referir-me a filósofos como Deleuze, Foucault ou Derrida; prefiro falar em “filosofias da diferença”. Para uma compreensão de seu surgimento, sugiro a leitura de Cusset (2005). Porém, utilizo-me do termo aqui por conta de seu uso por autores que têm feito uma leitura contemporânea do anarquismo, como encontramos, por exemplo, em May (1994) e Newman (2005).

tornamo-nos seus servidores, o que se conveio chamar de bons cidadãos. No entanto, onde encorajam o espírito de oposição em vez do espírito de submissão nutrido até o presente momento? Onde se formam indivíduos que criam e não indivíduos que aprendem? Onde o mestre se transforma em companheiro de trabalho e reconhece que o saber deve tornar-se Vontade? Onde está a instituição que se propõe por objetivo liberar o homem e não se limitar a cultivá-lo? Pois bem, ainda são poucos esses lugares, infelizmente! (Stirner, 2001, pp. 77-78).

Para superar essa oposição entre as duas tendências, historicamente inconciliáveis, a proposta de Stirner é a de uma educação que saia da passividade para assumir uma perspectiva ativa. Para que isso seja possível, ele defende que o saber passe de *finalidade* da educação para seu *instrumento*, tendo como objetivo alcançar a formação da Vontade livre. Trata-se da passagem de uma passividade no ato pedagógico (entendendo-se o saber como passivo, algo que se possui ou não) para uma concepção ativa da pedagogia, na medida em que a vontade é ativa. O problema que ele identifica, porém, é que a escola não está preparada para isso.

Se nossa época, após ter conquistado a *liberdade de pensamento*, deseja completá-la em *liberdade de vontade* para fazer desta o princípio de uma nova era, o objetivo final da educação não pode mais ser o *Saber*, mas o *Querer* nascido do Saber e, para exprimir de modo impressionante o objetivo dos esforços da educação, diremos que ele é o *homem pessoal* ou *livre*. A verdade do homem não é outra senão a revelação de sua natureza própria e para isso lhe é preciso descobrir-se a si mesmo, liberar-se de tudo o que lhe é estranho, abstrair-se ao extremo ou livrar-se de toda autoridade, reconquistar sua ingenuidade. A escola não forma homens tão profundamente verdadeiros; se, contudo, há alguns deles, é certamente *malgrado* a escola. (Stirner, 2001, pp. 75-76).

Trata-se, portanto, de produzir um processo educativo, de formar esses “homens verdadeiros”. A proposta de Stirner é o que ele chama, em princípio, de uma “educação moral ou formação ética”, para depois denominar de “educação pessoal”. Seria uma educação que possibilitasse a formação daquilo que ele chama, neste artigo, de “vontade consciente de si”, e que em sua obra maior ele chamaria de “Único”, uma personalidade singular, que não se repete, senão como diferença, em cada indivíduo³. Sua proposta educativa visa, então, a emergência de sujeitos singulares, para além de qualquer massificação que

³ O único livro publicado por Stirner foi *O Único e sua Propriedade*, obra de 1844, polêmica inclusive entre os anarquistas, pela defesa de um individualismo levado às últimas consequências.

visse a um Estado, a uma sociedade de dominação. A conclusão do artigo é uma forte defesa da personalidade de cada um:

Se eu quiser, em conclusão, formular brevemente o objetivo para o qual deve dirigir-se nossa época, é nesses termos que resumirei a necessidade de declínio do Saber sem Vontade e ascensão da Vontade consciente de si mesma cujo destino realiza-se ao sol resplandecente da livre personalidade: o *Saber* deve morrer para ressuscitar como Vontade e recriar-se a cada dia como *personalidade*. (Stirner, 2001, p. 85).

Fica evidente sua defesa de um processo educativo voltado para a singularidade de cada indivíduo, para uma liberdade do querer, para além de qualquer liberdade de pensamento. Se as escolas de seu tempo buscavam ou uma *erudição vazia* (perspectiva dos “humanistas”) ou a formação de um *cidadão útil* (perspectiva dos “realistas”), em ambos os casos homens servis, Stirner não hesitou propor que se educasse “contra seu tempo”, visando a emergência de uma autonomia criativa do indivíduo singular.

Uma perspectiva muito próxima desta defendida por Stirner seria apresentada por Nietzsche três décadas depois, em textos escritos no início da década de 1870. Em *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino* e *Schopenhauer como educador* o filósofo alemão apresentou críticas à educação alemã de sua época⁴, atrelada ao Estado, desenvolvendo um processo massificador, que impedia o aparecimento daqueles que Nietzsche denominava de “gênios”, que sem dúvida podemos relacionar com aquilo que Stirner denominou de “vontade consciente de si” e depois de “Único”⁵.

Nietzsche fez duras críticas ao movimento anarquista, segundo ele defensor do mesmo “espírito gregário” presente no cristianismo e no socialismo, bem como em todos os projetos associacionistas. Porém, na defesa de uma afirmação de si e da liberdade de cada indivíduo ele se aproximou muito de Stirner; mais que isso, encontramos nesses dois alemães aquilo que anima qualquer projeto anarquista: a defesa intransigente da liberdade e a não aceitação da ingerência do Estado. Não quero, com isso, transformar Nietzsche em anarquista; meu único propósito é defender a ideia de que na obra desses dois pensadores está presente uma defesa de um processo educativo voltado

⁴ Os dois textos de Nietzsche foram publicados no Brasil no volume intitulado *Escritos sobre educação*.

⁵ Está ainda por ser feito um bom estudo filosófico das aproximações entre Stirner e Nietzsche; ensaiei, de forma bastante introdutória, estabelecer essa aproximação nos textos curtos dos dois autores sobre educação no capítulo “Crítica da Cultura, Educação e Superação de Si: entre Nietzsche e Stirner”, publicado em Feitosa, Barrenechea, Pinheiro (2006).

para a singularidade e a criatividade, princípio este que atravessa os projetos pedagógicos libertários dos séculos 19 e 20, chegando a nossos dias.

Educação integral: a construção de uma nova moralidade

Durante a segunda metade do século 19 e as três primeiras décadas do século 20, foi se consolidando uma perspectiva de pedagogia libertária como prática escolar. Essa consolidação deu-se em torno do conceito de educação integral, que foi se delineando aos poucos, na produção teórica de anarquistas como Proudhon, Bakunin, Kropotkin, por exemplo, para se consolidar naquela que seria, provavelmente, a primeira experiência mais “duradoura” de pedagogia libertária: os anos em que Paul Robin esteve na direção do Orfanato Prévost em Cempuis (1880-1894).

Politicamente, a educação integral define-se já de saída: baseia-se na igualdade entre os indivíduos e no direito de todos a desenvolver suas potencialidades. Se vivemos em uma sociedade desigual e na qual nem todos podem desenvolver-se plenamente, a educação integral deve assumir, necessariamente, uma postura de transformação e não de manutenção desta sociedade. Como o socialismo libertário vê no homem alienado um dos pilares da sociedade de exploração, a educação deve ser um instrumento para a superação dessa alienação. A educação integral é o caminho para esta superação, e um passo na transformação desta sociedade, pois pretende educar o homem sem separar o trabalho manual do trabalho intelectual, pretende desenvolver as faculdades intelectuais, mas também desenvolver as faculdades físicas, harmonizando-as. E, além disso, pretende ainda trabalhar uma educação moral, uma formação para a vida social, uma educação para a vivência da liberdade individual em meio à liberdade de todos, da liberdade social.

Já em meados do século dezenove, Proudhon começou a discutir as bases de uma educação integral. Para o filósofo francês, a educação tem a função de produzir o homem como uma representação das relações sociais e é, portanto, a função mais importante da sociedade, pois é uma das condições básicas de sua manutenção e da perpetuação de sua existência. Para o filósofo libertário francês – e para a filosofia política anarquista em geral – a sociedade não é resultado de um contrato que reduz a liberdade dos indivíduos com seu consentimento, mas sim de um processo constante de produção coletiva de cultura e humanização. Assim, a educação, que é a transmissão da carga cultural da humanidade, é um dos seus pontos centrais de existência: sem a educação não há transmissão da cultura, não havendo avanço, mas retrocesso e, com isso, uma desestruturação da sociedade rumo à barbárie.

Com essa visão de educação e de sociedade, Proudhon empreende uma análise crítica da educação fornecida pela sociedade capitalista. É evidente que esta sociedade hierarquizada preconizará uma educação hierarquizada. A classe dominante precisará receber, por intermédio da educação, os meios e os conhecimentos necessários para dominar todo o processo de produção, circulação e consumo, podendo manter-se em posição de proprietária e gerente dos meios de produção. As classes operárias, por outro lado, devem receber apenas a instrução necessária para a realização das tarefas a que estão destinadas. Em termos de cultura, trata-se de manter as classes dominadas, em sua ignorância, numa condição de “sub-humanidade”, para que não tenham consciência de seu direito à liberdade e à igualdade. Para dizer de outra maneira, a educação capitalista sustenta e reforça o sistema de divisão social do trabalho, fonte da alienação.

A proposta de uma nova educação deve, portanto, ser capaz de superar o fenômeno da alienação. Para Proudhon, o caminho está na defesa intransigente do trabalho artesanal, processo no qual o artesão domina a totalidade do processo do trabalho⁶. Segundo ele, se tomarmos o trabalho manual como um instrumento de aprendizagem, teremos uma educação muito mais completa, que não dicotomizará a realidade em duas facetas irreais, se tomadas inarticuladamente: o racional e o físico. Por outro lado, uma pessoa que domine tanto o conhecimento teórico quanto o conhecimento prático é uma pessoa completa, que não é deficiente em nenhum dos dois aspectos.

É nesse contexto que Proudhon proporá uma aprendizagem *politécnica*, o ensino das diversas técnicas de produção manual, aliada à formação cultural que privilegie o desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais da criança que consistem na base da educação integral. Mas o que ele ainda não conseguia vislumbrar era o fato de que o sistema artesanal estava definitivamente superado; a revolução industrial havia já instaurado a divisão de funções de forma irreversível. Era necessária uma nova fundamentação para a educação integral, que não significasse a defesa de um processo ultrapassado. Foi Bakunin quem tornou mais contemporânea – em termos de segunda metade do século dezenove – a fundamentação dessa proposta educacional. Sem abdicar da defesa da articulação entre trabalho manual e trabalho intelectual como possibilidade de superação da alienação, o anarquista russo inovou com sua concepção de ser humano, fugindo completamente do contexto naturalista da filosofia política liberal. Ao tratar o ser humano como um produto social, Bakunin assumiu uma perspectiva dialética, na qual aquilo que é o humano comporta tanto características *a priori* quanto características resultantes de

⁶ Cf. Arvon (1979, p.163 e ss).

escolhas e atos *a posteriori*, levando a um conceito de educação integral muito mais complexo e completo.

A partir desse debate teórico, coube ao pedagogo e jornalista francês Paul Robin o desenvolvimento prático do conceito de educação integral, durante os anos em que foi diretor do Orfanato Prévost, na localidade de Cempuis, próxima a Paris. Entre 1880 e 1894, Robin, que havia atuado junto à Associação Internacional dos Trabalhadores, dirigiu essa instituição e fez dela uma escola libertária, consolidando os aspectos teóricos e práticos do conceito de educação integral, que serviria de base para as escolas libertárias ao redor do mundo.

De acordo com Paul Robin, o conceito de educação integral é o resultado de um longo processo de evolução, em que diversos educadores, ao longo do tempo, foram levantando ideias e tecendo considerações que, em pleno século 19, já amadurecidas, puderam ser sistematizadas numa teoria orgânica. O conceito de ser humano que sustenta tal teoria fica muito claro para Robin:

A ideia moderna [de educação integral] nasceu do sentimento profundo de igualdade e do direito que cada homem tem, quaisquer que sejam as circunstâncias de seu nascimento, de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as faculdades físicas e intelectuais. Estas últimas palavras definem a Educação Integral. (Moriyón, 1989, p. 88).

Outro aspecto importante é a relação do indivíduo com a coletividade. Destacou Robin que:

Todo homem deve ser considerado sob dois pontos de vista: como ser isolado, independente, completo por si só, e como membro da coletividade. Nenhuma delas pode ser sacrificada pela outra. Como ser distinto e completo, ele tem direito ao desenvolvimento total das suas faculdades; como membro da coletividade, ele deve contribuir com sua parte de trabalho íntegro e necessário. (Moriyón, 1989, p. 89).

A concepção de ser humano que subjaz à teoria da educação integral é decorrente do humanismo iluminista do século 19, percebendo-o como um “ser total”; o humano é concebido como resultado de uma multiplicidade de facetas que se articulam harmoniosamente e, por isso, a educação deve estar preocupada com todas estas facetas: a intelectual, a física, a moral etc.

É interessante acompanhar, nos escritos de Robin⁷, como ele foi testando, na prática, as ideias que circulavam no meio operário sobre uma formação

⁷ Infelizmente, não possuímos os textos de Robin sobre sua experiência em Cempuis traduzidos na íntegra; há uma seleção interessante deles no livro organizado por Félix García Moriyón (1989), fonte dos trechos aqui citados.

integral, na medida em que desenvolvia seu trabalho no orfanato de Cempuis: presenciamos a construção e materialização do conceito de educação integral e suas decorrências práticas. Não é objetivo deste artigo recuperar esse conceito e essa metodologia de ensino, que seria retomada e consolidada como projeto em duas experiências posteriores: a comunidade-escola de *La Ruche (A Colmeia)*, criada e gerida por Sébastien Faure em Rambouillet, França, entre 1904 e 1917; e a *Escuela Moderna de Barcelona*, criada por Francesc Ferrer i Guàrdia em 1901 e fechada pelo governo espanhol em 1905.⁸ Ambos foram amigos de Robin e procuraram levar adiante o projeto de uma educação integral.

O que quero destacar é que, nessa perspectiva de formação integral, procurava-se articular uma educação intelectual, uma educação física e profissional e uma educação moral. E é esta última que chama a atenção. A educação moral no contexto da educação integral anarquista organizava-se em torno da vivência cotidiana da comunidade escolar através da solidariedade e da liberdade, como forma de organizar uma nova prática social.

Arautos de uma nova estrutura social, que implica necessariamente numa forma de vida diferente, os anarquistas concebiam a escola como uma comunidade que deveria estar organizada segundo os valores fundamentais de uma sociedade libertária. Dessa forma, igualdade, liberdade e solidariedade deveriam ser os pilares da comunidade escolar. E as relações travadas entre os alunos, entre esses e os educadores e assim por diante, deveriam ser relações fundadas nesses valores e princípios. Para dizer de forma justa, a intenção com a educação moral era a de criar, na prática das relações cotidianas, uma nova moralidade, que privilegiasse o exercício da liberdade e da solidariedade, além do respeito e da igualdade.

Podemos dizer, com Sébastien Faure, que a educação moral, como educação para a liberdade,

[...] prepara a criança, desde o uso da razão, para o exercício das faculdades mais nobres, acostuma-se à responsabilidade, ilumina o juízo, enobrece o coração, fortalece a vontade, exercita os esforços mais fecundos, estimula os impulsos mais generosos, atrai sua atenção para as conseqüências de seus atos, favorece o espírito de iniciativa, multiplica as atividades, centuplica as energias, desenvolve maravilhosamente a personalidade. Constrói lentamente, porém de forma segura, um ser digno, sem arrogância, orgulho e altivez, um ser apaixonado pela independência tanto dos outros como

⁸ Fiz uma apresentação das experiências de Robin e de Faure no livro *Pedagogia do risco – experiências anarquistas em educação*. Sobre Ferrer, escrevi alguns artigos, que foram depois reunidos no livro *Pedagogia Libertária – anarquistas, anarquismos e educação*, além de um artigo publicado no primeiro número da revista *Educação Libertária*, com o título “Ferrer e a pedagogia racional: um balanço, cem anos depois”.

dele, respeitoso da vontade do próximo da mesma maneira que quer ser respeitado, zeloso de seus direitos e disposto a protegê-los. (Moriyón, 1989, p. 138).

O que vemos então é que a educação integral tinha como centro essa construção de uma nova moralidade, uma nova forma de vida, uma vida segundo os princípios anarquistas. Tratava-se de aprender a viver de outro modo, a viver uma outra vida, justa, livre, fraterna. Tanto o aprendizado intelectual quanto o aprendizado profissional e os cuidados com o corpo e a higiene tinham por finalidade a construção desta moralidade, de certo modo realizando o princípio colocado décadas antes por Stirner, de submeter o saber à vontade. Apenas com essa nova forma de viver seria possível construir uma nova sociedade.

Este projeto fica claro quando examinamos as experiências de Robin e de Faure. O primeiro desenvolveu o conceito e as metodologias de uma educação integral ao administrar um orfanato público; assim, trabalhava com crianças de variadas faixas etárias, da mais tenra idade à adolescência, em período absolutamente integral, posto que a escola era a própria casa das crianças. Faure quis seguir este modelo, ao criar *La Ruche* como um lar para crianças pobres, órfãs ou não; de todo modo, elas habitavam aquele lugar, vivendo plenamente o espaço escolar. Daí ele ter denominado o lugar como “comunidade-escola”. Se a questão era aprender a viver e se a vida em comunidade era a moralidade a ser desenvolvida, nada mais apropriado. A diferença fica por conta de Ferrer, que criou uma escola propriamente dita, com horário de entrada e de saída, que não substituíu a casa e a família das crianças. Mas procurou fazê-lo seguindo os mesmos princípios trabalhados por Robin e por Faure.

De todo modo, o conceito, as práticas e as metodologias de uma educação integral tornam o projeto educativo anarquista indissociável do projeto moderno e da filosofia política moderna, marcados por um humanismo e pela crença na possibilidade transformadora de uma revolução social. A questão é saber em que medida tais conceitos e práticas sustentam-se ou não contemporaneamente, especialmente quando confrontados com a crítica pós-estruturalista do humanismo e das metanarrativas, dentre elas a própria noção de revolução social.

A singularidade do aprender: para além da individualidade e da coletividade em educação

Para pensar o anarquismo e a pedagogia libertária no século 21, penso

que não podemos abdicar das contribuições de certa filosofia produzida no final do século 20, que ressignificou completamente as teses sociais do século 19. E, nesse projeto, somo-me aos esforços do sociólogo francês Daniel Colson, que pretende

[...] mostrar como o nietzschianismo de Foucault ou de Deleuze, a releitura de Espinosa ou de Leibniz que ele autoriza, mas também a redescoberta atual de Gabriel Tarde, de Gilbert Simondon ou ainda de Alfred North Whitehead, não apenas dão sentido ao pensamento libertário propriamente dito, aos textos de Proudhon ou de Bakunin, por exemplo, mas adquirem sentido eles mesmos no interior deste pensamento que eles esclarecem e que eles renovam, contribuindo assim, talvez, com este feliz encontro, para tornar possível o anarquismo do século 21 (Colson, 2001, p. 10).

Assim, as perspectivas filosóficas de Deleuze ou de Foucault, por exemplo, que sem se declararem “anarquistas” produziram importantes críticas ao Estado e aos modos contemporâneos de se fazer política, não invalidam as teses anarquistas, mas dão a elas novos contornos, novos significados. Ora, esses filósofos foram críticos do humanismo e da noção moderna de sujeito; como pensar, então, um “anarquismo pós-humanista”? É este também o intento de autores contemporâneos, como Saul Newman e Todd May, que já citei antes. Vejamos como May enuncia a questão:

As análises pós-estruturalistas da consciência, do desejo e da linguagem, subvertem o discurso humanista, sobre o qual se funda o anarquismo tradicional. Além disso, essas análises julgam como perigosa a ênfase colocada pelo humanismo na autonomia e na dignidade do sujeito (com exceção de Lyotard, para quem tal fato é geralmente irrelevante), pois retomaria de maneira dissimulada os mecanismos essenciais de opressão a que tenta opor-se. O humanismo é a ideia dominante do século 19, e tanto a autonomia individual quanto a subjetividade, que são seus conceitos, devem ser negados caso exista a intenção de articular uma política adequada à nossa época (May, s/d, p. 34).

Para a temática deste artigo, a pergunta se configura da seguinte maneira: será possível uma pedagogia libertária para além do sujeito, da subjetividade, da consciência? Será ainda possível uma *pedagogia*?

Começemos por afirmar que Deleuze recusa a ideia moderna de indivíduo, como sujeito autocentrado, autônomo e monolítico. Segundo ele, esse conceito já não faz sentido. O conceito de sujeito cumpriu no pensamento moderno uma dupla função: de universalização e de individuação. O sujeito

é universal, na medida em que carrega a universalidade do humano; mas, ao mesmo tempo, ele individualiza, ele faz com que cada um seja cada um. Hoje, com um campo problemático distinto, ele já não atende a qualquer função. Em nossos dias, “funções de singularização invadiram o campo do conhecimento, em favor de novas variáveis de espaço-tempo” (Deleuze, 2003, p. 237). A função da singularidade substitui a função da universalidade em nosso campo problemático, impondo novos conceitos, como agenciamento ou dispositivo, por exemplo, que não possuem qualquer relação com o conceito de sujeito e seu campo problemático. Para Deleuze (2003, p. 237), “o múltiplo torna-se substantivo, multiplicidade, e a filosofia é a teoria das multiplicidades, que não se reportam a qualquer sujeito prévio”. Neste contexto, novas individuações emergem: as singularidades pré-individuais e as individuações não-pessoais, que Deleuze propôs chamar de *becceidades* e das quais tratou em outros textos, inclusive em seus escritos com Guattari, como *Mille Plateaux*.

Falar em educação ou em pedagogia hoje implica, assim, em pensar em termos de singularidades, não mais de sujeitos ou indivíduos. A singularidade é sempre parte de um múltiplo (ou de um coletivo, se preferirmos essa palavra, para dar uma conotação mais política), indissociável da multiplicidade. É um tipo de individuação, mas de natureza pré-individual, como Deleuze mostra em *Lógica do sentido*. Uma singularidade é uma atualização de multiplicidades individuais e não é jamais estática, monolítica, como a noção moderna de indivíduo. Uma singularidade está sempre em movimento, impulsionada pela potência do desejo.

Na noção de singularidade está presente a noção de “dobra” entre o dentro e o fora, que Deleuze trabalha em seu livro sobre Foucault. Ali, ele afirma que “a subjetivação se faz por dobra” (Deleuze, 1991, p. 111), que o dentro (a interioridade, a subjetivação) não é mais que uma dobra do fora (a multiplicidade do mundo, a coletividade), uma vez que o exterior está completamente no interior dos seres. Afirma ainda que há quatro pregas, ou quatro dobras de subjetivação, que Foucault descobre em seu estudo dos antigos gregos: a primeira dobra é da materialidade, o corpo e seus prazeres, segundo os gregos, ou a carne e os desejos, na visão cristã; a segunda dobra é a da relação de forças; a terceira, concerne ao saber, à construção de uma verdade de si; a quarta dobra é o próprio lado de fora (Deleuze, pp. 111-112, passim). Não há subjetivação, não há singularidade sem essas quatro pregas, sem essas quatro dobras.

Para pensar uma pedagogia libertária contemporânea a noção deleuziana de singularidade é importante, na medida em que é uma espécie de eco de Nietzsche, trazendo uma vez mais em questão o processo educativo como uma construção de si, tal como pensado por Nietzsche e Stirner, porém sem

perder o sentido da coletividade, da construção de uma nova moralidade, tal como presente no projeto de construção de uma educação integral⁹. Tomar a singularidade como dobra de subjetivação permite pensar uma educação para além do sujeito e do humanismo; abre outras possibilidades para pensar a individualidade e a coletividade, suas ligações e suas relações.

A relação entre individualidade e coletividade, segundo Colson (2001, p. 61), já está presente em Proudhon, para quem todo coletivo é um indivíduo e todo indivíduo é um coletivo, um “composto de potências”. Mas foi Gilbert Simondon quem trabalhou a questão em um nível mais profundo, exercendo grande influência sobre o pensamento de Deleuze. A partir dos comentários de Colson (2001, p. 61-2), cito de forma resumida as três proposições de Simondon sobre a questão:

1. O indivíduo, como qualquer forma de individuação, é sempre mais que ele mesmo, na medida em que ele “veicula consigo uma realidade mais completa, que a individuação não esgotou, que é ainda nova e potencial, animada pelos potenciais” (Simondon, 1987, p. 194).
2. Esse mais que si mesmo dos indivíduos está na base do coletivo. O coletivo não é mais que a associação dos indivíduos (o que Simondon chama de interindividual), mas ele surge do mais que si mesmo dos indivíduos, não de sua individuação. Nas palavras do próprio Simondon (1987, p. 195): “Os indivíduos trazem com eles alguma coisa que pode vir do coletivo, mas que não está já individuada no indivíduo”.
3. Esta realidade pré-individual dos indivíduos da qual nasce o indivíduo coletivo é o ser pensado como devir: a natureza, o indeterminado, o que há de ilimitado no limite.

Para ser breve, não é de outra coisa que fala Deleuze, quando afirma as relações entre a singularidade e a multiplicidade, a dobra do dentro e do fora.

A diferença é que o filósofo não quer que o pensamento seja contaminado

⁹ Importante destacar, também, que embora não prescindia do coletivo, este projeto não é prescritivo como aquele da educação integral, que tinha por meta a construção de uma nova moralidade como fundamento de uma nova sociedade. Aqui, trata-se de produzir um coletivo, de fazer o múltiplo, de inventar uma vida e de vivê-la cotidianamente em todas as suas consequências, o que Félix Guattari chamou de “revolução molecular”, distinta da grande revolução social como metanarrativa (que Guattari chamou de “revolução molar”).

com conceitos que fazem parte de outro campo problemático (conceitos como indivíduo, coletivo, sujeito, que têm a ver com a problemática da universalidade), escolhendo criar novos conceitos (singularidade, multiplicidade, subjetivação), mais afeitos ao campo problemático atual, conformado pelas questões relativas ao múltiplo, não redutíveis ao uno, ao universal.

Neste contexto, neste campo problemático do pensamento, como reencontrar o projeto libertário de uma educação para a singularidade? De uma educação que não seja uma formação massificadora, sob a tutela do Estado? Mas que, ao mesmo tempo, não perca seu caráter múltiplo, coletivo?

Evidentemente, não terei condições de desenvolver neste artigo a questão com a profundidade que ela merece e solicita; limito-me a apontar uma linha de argumentação que me parece interessante.

Com Deleuze, deslocamos o eixo de uma *pedagogia* (que implica necessariamente em *condução*) libertária para o processo do *aprender*, que não aceita ser conduzido. Em *Proust e os signos* e *Diferença e repetição* Deleuze apresenta, ainda que de forma marginal, uma “quase-teoria” do aprender. Afirmo que o aprender (o acento é colocado no ato, no processo, mais do que no substantivo aprendizado, que transmitiria uma sensação mais estática) é da ordem do acontecimento, tratando-se de um encontro com signos. O processo de aprendizagem mobiliza naquele que aprende uma singularidade, algumas operações do pensamento. Aprender é uma passagem, a passagem da condição de não saber à condição de saber. Mas, como já apontava Stirner, o acento não é colocado no saber, mas sim neste processo, nesta passagem. Como se dá tal passagem? Não sabemos, não podemos saber. Diz o filósofo que, assim como não há métodos para encontrar um tesouro, também não há métodos para aprender. O aprender é algo de singular que se passa em uma singularidade.

Afirma ainda Deleuze que o acontecimento aprender se passa no inconsciente; sabemos que, com Guattari, Deleuze produziu a noção de um “inconsciente maquínico”, que é produção de desejo, não representação, como na psicanálise freudiana. Assim, a singularidade do aprender é marcada pela singularidade do desejo, que é inconsciente. O aprender é o ato inconsciente e sensível do encontro com signos que mobilizam o pensamento.

Se o aprender é um encontro com signos, o que seria o ensino? A própria etimologia da palavra nos diz: trata-se de uma emissão de signos. A questão que nos coloca Deleuze, e que é o centro do problema, é que entre a emissão de signos pelo educador e seu encontro pelo aprendiz, há uma espécie de abismo, de indeterminado. Nada pode assegurar que os signos emitidos serão encontrados e decifrados por cada aprendiz; ou como cada aprendiz – cada singularidade – decifrá cada signo que encontrar. Assim, o processo

educativo torna-se incontrolável. Podemos inventar inúmeros métodos para ensinar, mas se não há métodos para aprender o abismo já está lá, e o controle do aprendizado mostra-se impossível.

Uma filosofia deleuziana da educação coloca, pois, o acento na singularidade do aprender e é totalmente libertária, na medida em que não há controle possível. Aprender é um ato de liberdade; aprender é construir singularmente uma liberdade e uma relação de si para consigo. No entanto, essa educação não apaga o coletivo, a multiplicidade. Se o ato de aprender dá-se no inconsciente, no impessoal e no pré-individual de cada singularidade, ele torna-se possível pela heterogeneidade do mundo, que emite signos, e na multiplicidade emitidas pelos professores. É o fora, a coletividade, que coloca os signos que permitem que o aprendizado seja possível. O aprender é, assim, um ato a um só tempo singular e plural, individual e coletivo (se quisermos retomar as palavras abandonadas por Deleuze). Em outros termos, tal como a subjetivação, o aprender é uma dobra do fora no dentro.

Para dizer apenas algumas palavras sobre o ensino como articulação do singular e do múltiplo, tomemos uma outra noção deleuziana, a de “solidão povoada”. Seja quando ele fala do trabalho do filósofo em *Diálogos*, seja quando fala de suas atividades de professor no *Abeceário*¹⁰, Deleuze afirma a necessidade de se trabalhar muito, para preparar uma aula. São muitas coisas a encontrar, a reunir, a colecionar e depois a escolher, para preparar uma aula, para produzir algumas experiências de pensamento. O filósofo cita um poema de Bob Dylan (Deleuze; Parnet, 1998, pp. 15-17), no qual ele se diz um “ladrão de pensamentos”, alguém que coloca tudo aquilo que encontra em um saco, para utilizar – ou não – um dia ao compor uma canção. Deleuze diz que o professor faz a mesma coisa: coleciona encontros, pensamentos, textos, coisas, para misturar tudo na produção do pensamento, na preparação de uma aula. A preparação é feita na mais absoluta solidão, e mesmo a aula – a aula magistral – é um ato de solidão. Mas é uma “solidão povoada”, de uma produção feita como uma dobra do fora e do dentro. Recolher aquilo que está fora da singularidade do professor e, no dentro, na dobra da subjetivação, na solidão de ser si mesmo, produzir o pensamento, produzir uma aula.

Assim, o ensinar não é uma ação unicamente individual ou simplesmente coletiva; ensinar é, a um só tempo, individuação e coletivização, singularização e multiplicação, na dobra da singularidade-professor e nas dobras de cada uma das singularidades-aprendizes.

¹⁰ Trata-se de uma série de entrevistas feitas por Claire Parnet com Gilles Deleuze, filmadas por Pierre-André Boutang. A jornalista escolheu uma palavra para cada letra o alfabeto e o filósofo discorreu livremente sobre o tema. Para a letra “P” a palavra escolhida foi professor, e Deleuze comentou sua experiência docente.

Uma pequena observação política, retomando Simondon. O processo educativo assim pensado permite articular o mais que si mesmo do professor e o mais que si mesmo de cada aprendiz, produzindo um “coletivo-aprendente” que é mais que a soma das singularidades do professor e dos aprendizes. Se não é possível controlar aquilo que cada um aprende, em sua singularidade, o coletivo-aprendente torna-se um lugar de experimentação da liberdade e do pensamento, em relações de solidariedade mútua, abrindo horizontes novos para cada aprendiz, para o professor e para a comunidade. Tudo além de qualquer controle.

Ora, não me parece ser outro o projeto anarquista de uma pedagogia libertária... Um projeto aberto, de livre experimentação do pensamento e das práticas, de construção de si mesmo na relação com os outros. Para além de qualquer projeto moralizante, a contemporaneidade abre novos horizontes para práticas anarquistas em educação.

Recebido em 30/01/2012. Aprovado em 15/03/2012.

Referências

- ARVON, Henri. **El Anarquismo en el Siglo XX**. Madrid: Taurus, 1979.
- BOUTANG, Pierre-André. **L'Abécédaire de Gilles Deleuze** (3 DVDs). Paris: Les Éditions Montparnasse, 2004.
- COLSON, Daniel. **Petit Lexique Philosophique de l'Anarchisme**: de Proudhon a Deleuze. Paris: Le Livre de Poche, 2001.
- CUSSET, François. **French Theory**: Foucault, Derrida, Deleuze & cia. y las mutaciones de la vida intelectual en Estados Unidos. Barcelona: Ed. Melusina, 2005.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Trad. Claudia Sant'Anna Martins. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- _____. **Lógica do sentido**. Trad. Luis Roberto Salinas Fortes. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- _____. **Proust e os signos**. Trad. Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a.
- _____. Réponse à une question sur le sujet. In: **Deux Régimes de Fous**– textes et entretiens 1975-1995. Paris: Les Éditions de Minuit, 2003.

- _____. **Diferença e repetição**. Coordenação da tradução Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mille Plateaux**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DOMMANGET, Maurice. **Los Grandes Socialistas y la Educación**. Madrid: Frágua, 1972.
- FERRER y GUÁRDIA, Francisco. **La Escuela Moderna**. Barcelona: Ediciones Solidaridad, 1912.
- GALLO, Silvio. **Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação**. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. Crítica da cultura, educação e superação de si: entre Nietzsche e Stirner. In: FEITOSA, Charles; BARRENECHEA, Miguel A.; PINHEIRO, Paulo. (orgs). **Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 329-344.
- _____. Ferrer e a pedagogia racional: um balanço, cem anos depois...**Revista Educação Libertária**, São Paulo, n. 1, pp. 37-44, 3º quadrimestre de 2006.
- _____. **Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação**. São Paulo: Imaginário/Manaus: EDUA, 2007.
- LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- MAY, Todd. **The Political Philosophy of Poststructuralist Anarchism**. University Park: Pennsylvania State University Press, 1994.
- _____. **Pós-estruturalismo e anarquismo**. Rio de Janeiro: Ed. Achiamé, s/d.
- MORIYÓN, Félix Garcia. (org.). **Educação libertária**. Bakunin e outros. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- NEWMAN, Saul. **Power and Politics in Poststructuralist Thought: New Theories of the Political**. London: Routledge, 2005.