

A utopia possível: Paul Robin e o Orfanato Prévost

ROGÉRIO CUNHA DE CASTRO*

Conseguir viver concretamente seus ideais foi, certamente, o grande propósito de Paul Robin. Esse esforço para materializar as teorias educacionais formuladas a partir dos pré-supostos de Proudhon, retomados durante a Primeira Internacional dos Trabalhadores, fizeram de Robin o primeiro pedagogo libertário. Fundamentalmente, sua concepção de educação partiu da necessidade imediata de regenerar o homem, tarefa para a qual a educação deveria exercer um papel de destaque. Aversa à rigidez dos programas educacionais vigentes, sobretudo os ministrados pelas escolas confessionais, a sensibilidade de Robin orientou suas aspirações pedagógicas para o desenvolvimento de novas práticas, voltadas para o desenvolvimento dos cursos de natureza profissional e atividades culturais dedicadas à integração entre a escola e seu em torno.

Contudo, foi participando da Primeira Internacional que Robin aderiu, definitivamente, aos postulados libertários, decisivos para suas futuras experiências educacionais, sobretudo como administrador do Orfanato Prévost em Cempuis. Embora pretendessem, acima de tudo, a emancipação econômica dos trabalhadores, os articuladores da Primeira Internacional não desconsideraram que a complexidade humana envolve outros aspectos de nossas vidas. Nesse sentido, entendendo que a emancipação dos trabalhadores deve constituir uma obra dos próprios trabalhadores, a educação destes deveria, necessariamente, instituir uma autoformação que, por sua vez, contribuiria para o processo de auto-emancipação da classe.

Portanto, essa preocupação com a libertação econômica e cultural do proletariado, conduziu à necessidade do desenvolvimento de uma proposta pedagógica que partisse do compromisso ético de erradicar as diferenças, fazendo da educação uma das matérias debatidas pelos delegados da Internacional. Em Lausanne, durante o segundo congresso da Associação no ano de 1867, o ensino recebeu conseqüente destaque, seguindo a inspiração proudhoniana da oficina-escola que, em razão de sua natureza, proporcionaria a associação entre teoria e prática, contemplando dois

* Doutorando em Educação pelo PROPED / UERJ. Docente do Colégio Pedro II.

E-mail: rogeriodecastro1973@gmail.com

momentos de um mesmo processo produtivo (CODELLO, 2007:164). Como deliberação, a urgência de uma instrução científica, profissional e produtiva exigiu a elaboração de um programa de educação integral, capaz de oferecer um contraponto alternativo aos ensinos religioso e estatal. Para redigir essa moção, identificando sua importância para a superação do trabalho alienado, foi nomeado Paul Robin, um professor de origem burguesa e religiosa de Toulon, que abandonara o curso de medicina para estudar pedagogia na *École Normale* e cuja experiência profissional remetia ao ensino de matemática e ciências no liceu público de Brest (GALLO, 1995: 88).

Entretanto, nesses primeiros anos como educador no sul da França, ainda distante dos meios socialistas, Robin já manifestava uma profunda inconformidade com o sistema educacional vigente, envidando esforços no sentido de inserir a educação em um contexto mais amplo que as salas de aula. Defensor do ensino laico e crítico, não conseguiu evitar os freqüentes atritos com a burocracia escolar, demitindo-se em 1864. No ano seguinte, instalado na Bélgica, onde sobreviveu através de aulas particulares, aproximou-se dos socialistas, transformando, terminantemente, sua prática pedagógica na união entre educação e luta social. Segundo Maurice Dommanget, durante sua estada no país de James Ensor, ensinou ciências, matemáticas e música, colaborou com os periódicos *Éducation moderne* e *Utilité*, fundou a revista de educação *Lê soir*, com o propósito de divulgar o conhecimento científico entre os operários, publicou um *Méthode de lecture*, freqüentou cursos populares, círculos estudantis, agrupamentos e políticos, além da seção bruxelense da Internacional (DOMMANGET, 1974: 367).

Aprovado por unanimidade em 1868, ao longo dos debates que tiveram lugar no terceiro congresso da Associação, realizado na cidade que o acolhera após a iniciativa demissionária do magistério público francês, o trabalho de Robin expôs o sentido revolucionário da educação discutindo, pela primeira vez, a questão da instrução integral de forma sistemática. Reconhecendo a divisão da sociedade em duas classes distintas, aquela formada pelos homens que exercem suas mentes no trabalho e outra constituída por aqueles cujo desenvolvimento intelectual fora negado, restando-lhes apenas seus corpos para trabalhar, a moção apresentou o desenvolvimento harmônico dos indivíduos como uma das tarefas necessárias à revolução social (CODELLO, 2007: 165).

Essa preocupação com o estímulo de todas as faculdades se inseriu no processo de construção de uma nova sociedade, onde o progresso dos seres humanos superaria os condicionamentos inerentes às diferenças impostas pelo Capital. Assim, o homem livre deveria estar apto tanto à compreensão dos conhecimentos teóricos, quanto às suas aplicações práticas, como maneira de dominar sua própria produção. Encontrando na oficina o ambiente privilegiado para a interface entre conhecimento e experiência, Robin, retomando os postulados de Mikhail Bakunin, constatou que se por um lado uma educação revolucionária não conduz sozinha à emancipação social, tampouco esta se faz possível sem ela.

“Na instrução integral, ao lado do ensino científico ou teórico, deve haver necessariamente o ensino industrial ou prático. Só assim se forma o homem completo: o trabalhador que compreende e sabe. O ensino industrial, paralelo ao ensino científico, será dividido, como o científico, em duas partes: o ensino geral, que deverá das às crianças a idéia geral e o primeiro conhecimento prático de toda a indústria, sem nenhuma exceção, e a idéia de que o seu conjunto forma o aspecto material da civilização como totalidade do trabalho humano; e a parte específica, dividida igualmente em grupos de ofícios ligados entre si de forma especial.” (BAKUNIN, 2003: 81-82)

Para esse precursor das tradições anarquistas, a liberdade individual deveria permanecer em harmonia com a vida social, estabelecendo, pelo princípio da cooperação, obrigações comuns que conjugariam a realização das tarefas indesejadas à tomada coletiva das decisões. Valendo-se dessa estratégia, as aspirações individuais não apresentariam contradições em relação aos princípios políticos do anarquismo, impedindo que as diferentes aptidões conduzissem à separação entre quem pensa e quem faz.

“O direito social tem sua origem na solidariedade, o direito individual na liberdade. A liberdade de cada um se encontra limitada pelas leis naturais da solidariedade humana.” (ROBIN, 1981: 34)

Interessada em suprimir as desigualdades sociais, não as diferenças entre os indivíduos, a concepção libertária de educação iniciada pelo conceito de “demopédia” de Pierre-Joseph Proudhon e posteriormente ampliada pelos princípios coletivistas assentes às formulações de Mikhail Bakunin, alcançaram em Paul Robin tanto um direcionamento prático, através de suas experiências à frente do Orfanato Prévost,

quanto um referencial teórico rebuscado, desenvolvido em seus inúmeros textos (CASTRO, 2010).

Iniciado pela moção redigida para a Associação dos Trabalhadores, esse cabedal alcançou sua maturidade no “Manifesto dos partidários da educação integral”, publicado às vésperas da sua exoneração do orfanato Prévost. Materializando a concepção, cara aos libertários, de que teoria e prática devem estabelecer um diálogo permanente, Robin, à luz de suas realizações em Cempuís, formulou uma proposta para a “instrução integral”, na mesma proporção em que procurou aplicá-la junto àquele cotidiano escolar.

Apesar de Cempuís oferecer condições mais favoráveis para a interação entre teorias e práticas pedagógicas, Robin sempre procurou compatibilizar as atividades como educador à teorização de uma educação popular e revolucionária. Temperada pela militância política, sua perspectiva educacional viu-se, não raro, comprometida pelas perseguições sofridas no curso de uma atribulada vida combativa. A arribação imposta pela luta social o colocou em contato com os grandes nomes do anarquismo em seu tempo, permitindo um convívio favorável ao amadurecimento de suas convicções. Na seqüência das greves de Seraing, terminou preso e deportado da Bélgica em 1869, após colaborar intensamente com aquela seção da Associação. Instalado em Genebra, entrou em contato com Mikhail Bakunin, ao lado do qual permaneceria após a ruptura com os partidários de Karl Marx no seio da Internacional. Antes dessa dissidência, foi ainda delegado pela seção de Liège ao quarto Congresso da Basiléia, sendo novamente preso ao regressar a Paris devido às suas relações com aquela organização. Condenado a dois meses de prisão cumpriu pena nos cárceres de Sainte-Pélagie e Beauvais, distante apenas trinta quilômetros de Cempuís, onde, em breve, executaria a primeira experiência libertária contínua no campo da educação (DOMMANGET, 1974: 368).

Sem dúvida, sua participação na Comuna de Paris também foi definitiva para o acúmulo de experiências que, futuramente, nortearam os anos à frente do orfanato Prévost. Para os comunalistas, a reorganização do ensino deveria enfatizar os aspectos laico e gratuito da educação, favorecendo a autonomia do pensamento através de formas alternativas de instrução e difusão da cultura. Apesar das condições precárias impostas pela guerra revolucionária, essas inovadoras diretrizes para o ensino foram amplamente discutidas por associações que agruparam todos os interessados no tema, formulando

pareceres que deveriam balizar Edouard Vaillant, delegado encarregado de coordenar a reforma da instrução pública. Votado por unanimidade aos 18 de abril de 1871, o programa educativo da comuna reconheceu a impossibilidade da emancipação econômica e política desacompanhada de uma profunda mudança na educação popular, instituindo a autonomia do ensino para cada ente federado a partir dos princípios da ação direta (CODELLO, 2007).

“Não compete a nós determinar como esta tarefa pode ser empreendida. Tudo está por fazer, a obra é vasta e há lugar para todas as colaborações. Os meios podem ser diversos, bastando que um laço comum aproxime, de alguma forma, as idéias e as energias, impedindo sua dissipação entre a massa passiva a qual a inércia absorve quase sempre, sem proveito, os esforços individuais.” (ROBIN, 1981: 54)

Esmagada a Comuna pelas ofensivas militares do governo de Thiers, Robin se refugiou em Londres, ingressando no Conselho Geral da Internacional, que logo deixaria em vista da ruptura, durante o Congresso de Haia em 1872, entre os libertários partidários de Mikhail Bakunin e os autoritários ligados a Karl Marx. Com o congresso regional em Saint-Imier, organizado pelos relojoeiros do Vallon para avaliar esse afastamento, Paul Robin, entre outros dissidentes da Associação, encontrou na Internacional Antiautoritária que se organizaria a partir dali uma possibilidade de diálogo fecundo e constante entre os internacionalistas descontentes com o centralismo do Conselho Geral dirigido por Marx.

Ainda na capital inglesa, Robin buscou novas maneiras de vivenciar concretamente suas idéias, confeccionando jogos instrutivos para o ensino infantil e organizando um museu matemático. Lecionou também na escola real militar de Woolich e no colégio da Universidade de Londres, colaborando, da Inglaterra, com o *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson[†]. Exercendo a função de diretor do ensino primário, esse antigo companheiro dos tempos da Internacional e da Comuna de Paris, convidou Robin em 1879 para a função de inspetor primário de Blois, cargo que

[†] “O educador Ferdinand Buisson era muito ligado aos meios socialistas. Participou ativamente na rebelião que ficou conhecida como a “Comuna de Paris” entre 1870 e 1871, e da A.I.T. Defensor fervoroso do ensino laico, chegou a escrever um Dicionário de pedagogia, depois de ter sido inspirado por James Guillaume, amigo íntimo de Bakunin. É através de Buisson, na época inspetor de ensino na região francesa de Seine-et-Oise, que Robin volta para a França e assume o cargo de inspetor de escola primária.” Silvio Gallo. **Pedagogia do Risco**.p.90.

acabou exercendo até assumir a direção do Orfanato Prévost no ano seguinte (DOMMANGET, 1974: 369).

Ao retornar à França para assumir a inspetoria em 1880, fundou em Blois o primeiro círculo pedagógico daquele país. Sua convicção na “ética do trabalho” elaborada por Proudhon, que reconhecia no labor humano toda a base da agregação social, o conduziu ao desenvolvimento daquilo que, anos mais tarde, Célestin Freinet denominaria como “aulas passeio”. Para tanto, valorizou a visitação a oficinas e fábricas, encorajou pesquisas botânicas e geológicas, bem como o estabelecimento de pequenos observatórios meteorológicos. Esse reconhecimento de que os conhecimentos intelectuais apenas conquistam significado quando extraídos da experiência prática, apontando a necessidade da associação entre pensar e fazer, foi fundamental para o desenvolvimento das propostas de Robin sobre a aprendizagem.

“Tinha perto de quarenta anos quando tive a grande felicidade de me dedicar com entusiasmo à tarefa dos meus sonhos.” (ROBIN, 1981)

Para realizar a “tarefa dos seus sonhos”, relacionando amplamente teoria e prática ao alcançar a plenitude de sua vida profissional, Robin contou mais uma vez com Ferdinand Buisson, que o nomeou diretor do Asilo Público para Órfãos de Cempuís. Construído em 1861 pelo negociante Joseph-Gabriel Prévost, o orfanato passou em testamento ao controle do Estado após sua morte, ficando o governo encarregado de oferecer abrigo e uma educação laica aos jovens desvalidos de ambos os sexos. Executor testamentário do legado de Prévost, Buisson cuidou para o aceite de Robin como diretor do orfanato, conseguindo sua nomeação aos 11 de dezembro de 1880 (DOMMANGET, 1974: 371-372).

Apesar das limitações impostas pelo vínculo institucional com o Estado, o primeiro pedagogo libertário pode, finalmente, realizar um empreendimento único em seu gênero, capaz de influenciar, anos mais tarde, as experiências de Francisco Ferrer y Guardia em sua Escola Moderna de Barcelona. Exercendo as funções de casa e escola, o Orfanato Prévost constituiu, por sua natureza, um educandário de tempo integral. Contudo, o conceito de “instrução integral” cunhado pelos libertários não se restringiu à permanência dos alunos no espaço escolar por um longo período do dia. Para os

defensores da acracia, a instrução integral deveria envolver a mais ampla formação, articulando todos os aspectos do desenvolvimento humano.

Mantendo os princípios definidos pelo “Programa Educacional do Comitê para o Ensino Anarquista”, que redigira no ano de 1882 em parceria com destacados integrantes do movimento libertário, Robin procurou empregar em Prévost a supressão da disciplina, exames e programas, reconhecendo-os como entraves para o autoconhecimento e livre pensamento. Na opinião dos autores daquele documento, dentre os quais incluem-se os nomes de Piotr Kropotkin, Élisée Reclus, Louise Michel, Jean Grave e Carlo Malato, as práticas pedagógicas tradicionais contribuía para a naturalização da mentira e da rivalidade, além de colaborar para a perda da originalidade e da iniciativa dos alunos (LUIZETTO, 1986: 24). A disciplina conquistada pelo medo dos castigos ou expulsão, a competição pelos melhores resultados nos exames e os programas determinados sem a participação dos estudantes, levaram os libertários a defender a supressão das pedagogias habituais em favor de uma instrução voltada para o desenvolvimento do indivíduo e de uma vida em sociedade a partir dos princípios da ação direta e do mutualismo. Segundo o programa estabelecido pelo “Comitê para o Ensino Anarquista”, o ensino deveria ser:

- a) *integral, isto é, favorecer ao desenvolvimento harmonioso de todo o indivíduo e fornecer um conjunto completo, coerente, sintético e paralelamente progressivo em todos os domínios do conhecimento intelectual, físico, manual e profissional, sendo as crianças exercitadas nesse sentido desde os primeiros anos;*
- b) *racional, isto é, fundamentado na razão e conforme os princípios da ciência atual, e não na fé; no desenvolvimento da dignidade e da independência pessoal, e não na piedade e na obediência; na abolição da ficção divina, causa eterna e absoluta da servidão;*
- c) *misto, isto é, favorecer a co-educação sexual numa comunhão constante, fraternal entre meninos e meninas. Essa co-educação, ao invés de constituir um perigo, afasta do pensamento da criança as curiosidades malsãs, e torna-se uma ocasião para sábias condições que preservam e asseguram uma alta moralidade;*
- d) *libertário, isto é, numa palavra, consagrar em proveito da libertação o sacrifício progressivo da autoridade, uma vez que o objetivo final da educação é formar homens livres que respeitem e amem a liberdade alheia”* (KROPOTKIN In: LUIZETTO, 1986)

Dar conseqüência prática a essas propostas libertárias no campo da educação, bem como contribuir para a sua formulação, transformou-se no principal legado de Paul Robin. Iniciada pela moção escrita para a Associação Internacional dos Trabalhadores,

essa tarefa encontrou uma experiência prática no Orfanato Prévost, que, por sua vez, norteou a redação do “Manifesto dos partidários da educação integral”.

“Esta educação libertadora e pacificadora, capaz de formar seres sãos e bem equilibrados, uma geração menos desunida, com a qual nós poderíamos chegar sem temor à solução dos difíceis problemas do futuro, seria definida pelo ideal que nos propomos a alcançar. Ela pode se caracterizar por atributos diversos: se chamará educação científica, porque está baseada na razão, conforme os princípios da ciência, e universal, porque deve ser comum a todos, ao menos naquilo que é essencial. Nós a designaremos pela palavra integral, que contém, em sua definição, uma educação que proporciona o desenvolvimento harmônico e completo do ser.” (ROBIN, 1981: 44)

Relacionada ao primeiro período da infância, o ensino inicial oferecido em Cempuís dedicava maior ênfase à formação individual, conduzindo a uma compreensão mais ampla de pertencimento à coletividade. Posteriormente, os educandos deveriam trabalhar os conhecimentos anteriormente adquiridos, passando integrar o saber e o fazer através da produção. Assim, terminados os estudos primários, as crianças circulavam por todas as atividades práticas oferecidas pelo orfanato.

Esse “borboleteamento”[‡], termo que Robin tomou emprestado de Charles Fourier, era executado a partir da divisão dos alunos em seis grupos que alternavam, a cada semana, as seis categorias de trabalho oferecidas. Educados sem distinção de gênero, meninos e meninas revezavam as tarefas da agricultura, encadernação, costura, marcenaria, manutenção e limpeza. Essa introdução ao mundo do trabalho, deveria proporcionar uma oportunidade, não alienante, para a escolha da área que mais conviesse à profissionalização, considerando, sempre, os aspectos intelectuais, físicos e sociais da educação, (GALLO, 2007: 65).

“Consideramos assim, sucessivamente, a educação física, a educação intelectual, a qual agregamos o ensino técnico, e a educação moral.” (ROBIN.1981: 45)

[‡] “(...)Uma parte importante do ensino desenvolveu-se na oficina, trabalhando com a madeira ou com o ferro, aprendendo a costurar ou a fazer sapatos; até os treze anos a criança pratica “la paillonne”, segundo a expressão emprestada por Fourier para significar a passagem de uma oficina a outra; depois, engaja-se em uma relativa especialização.(...)” Edmond Marc lipiansky. **A pedagogia libertária**.p.45.

Identificada como primeiro aspecto de preocupação para com a formação dos meninos e meninas de Cempuís, a higiene ganhou destaque significativo entre os educadores libertários. As péssimas condições de vida dos trabalhadores, constantemente vitimados por toda sorte de moléstias, sobretudo as vinculadas ao sistema respiratório, faziam do cuidado com o corpo um tema essencial entre os educadores libertários. Nesse sentido, conforme as necessidades do desenvolvimento físico, a educação oferecida no Orfanato Prévost incluía a prática, ainda questionada à época pelo ensino confessional, de esportes como natação e equitação (LIPIANSKY, 2007: 45). Todas essas atividades físicas, vinculadas aos trabalhos manuais, deveriam desenvolver a precisão e a delicadeza dos sentidos, vitalizando a saúde e aperfeiçoando a capacidade para o trabalho.

“Em primeiro lugar, conforme a ordem das necessidades lógicas, consideramos a educação física, na qual devemos distinguir dois aspectos: o regime geral higiênico, tendo por finalidade o desenvolvimento normal do belo equilíbrio orgânico que chamamos saúde, no sentido amplo e filosófico da palavra, e a educação especial dos membros, considerados como instrumentos de percepção e de ação. (...)”

Entre esta educação higiênica da criança e a educação intelectual, identificamos numerosos pontos de contato, ao que chamaremos, na ausência de um conceito já estabelecido, de “educação orgânica”, que deve desenvolver a capacidade, a precisão e a delicadeza dos sentidos, aperfeiçoando nossos meios físicos de expressão e trabalho, particularmente este instrumento maravilhoso que é a mão.” (ROBIN, 1981: 45-46)

Conectada ao desenvolvimento do corpo, proporcionado pela “educação orgânica”, a “educação intelectual” deveria partir da curiosidade dos alunos, equilibrando todas as suas faculdades, sem exceção, a partir do estudo das ciências e das artes. No decorrer das aulas, os educandos eram incentivados a formular suas teorias a partir de constatações práticas, utilizando instrumentos por eles mesmos construídos. Estimulando o gosto pela aprendizagem, Robin favoreceu o protagonismo dos estudantes sobre suas próprias descobertas, superando o caráter dedutivo da educação formal, em favor da concepção indutiva, paradigma da ciência moderna (GALLO, 1995: 109).

“Na educação intelectual, o mesmo princípio: desenvolvimento simultâneo, equilíbrio de todas as faculdades, sem exclusão; faculdades de assimilação e de produção, faculdades de ordem científica e de ordem”

artística, espírito de observação, juízo, memória, imaginação, sentimento de beleza.” (ROBIN, 1981: 47)

Defensor do estudo das artes, Robin também se ocupou da “educação estética” dos jovens, incluindo no programa educacional do orfanato um tema até então inacessível aos filhos e filhas da classe trabalhadora. Importantes não apenas para o desenvolvimento das sensibilidades, as artes também eram compreendidas como um aspecto da formação profissional, contribuindo para o estudo da matemática a partir das aulas de pintura e modelagem.

“Esta educação estética, há muito abandonada, não possui menos importância do ponto de vista do desenvolvimento integral e da harmonia interior que a instrução científica, devendo começar simultaneamente e prosseguir paralelamente a ela.” (ROBIN, 1981: 49)

Também o aprendizado das línguas, tanto a materna quanto os idiomas estrangeiros, eram apreciados pelos estudantes de Prévost, assim como a literatura e a história, que deveria, segundo Robin, receber um tratamento especial. Substituindo a adulação aos reis e as nações, o ensino de história defendido por Robin valorizava o desenvolvimento da humanidade e os grandes feitos sociais.

“(…) Entendida com outro sentido, apresentada a partir de outro ponto de vista, deve ser acessível por outro ângulo. A história, tanto a história geral quanto a história nacional, deve ser a história dos grandes feitos humanos e sociais, do trabalho, das artes, das idéias, da vida íntima, sendo a história política, a história dos povos em lugar dos reis, a história da evolução da humanidade em substituição das dinastias e das batalhas.” (ROBIN, 1981: 49)

Concluindo a formação intelectual, o ensino profissional deveria conectar o conhecimento e a habilidade, preservando o aprendiz da especialização excessiva que limitasse suas aptidões e possibilidades de criação e produção. Como observou Wagner Rossi, a valorização do trabalho não era, para Robin, um discurso abstrato, mas algo diretamente relacionado com sua utilidade social. (ROSSI, 1981.p.159)

“(…) O ciclo será finalizado pelo ensino profissional, que será menos extenso e difícil, mas amplamente compreendido dentro do espírito de generalidade, preservado da especialização excessiva, estreita, extremamente dividida, mecanicista e desorganizadora, da qual nós temos sofrido conseqüências fatais.” (ROBIN, 1981: 51)

Portanto, essa necessidade ética de formar homens e mulheres “integrais”, substituindo uma educação para, por uma educação pelo trabalho, ultrapassou os cuidados com o desenvolvimento físico e intelectual, contemplando o estímulo aos sentidos de justiça e reciprocidade social, contidos na chamada “educação moral”. Essa busca conjunta pela liberdade, apesar de embasada na construção de um ambiente capaz de resistir às influências exteriores, distanciou Robin dos postulados de Rousseau, para quem o indivíduo deveria ser afastado das corrupções sociais para poder desenvolver, livremente, suas potencialidades naturais (GALLO, 1995: 123). Em oposição à educação destinada ao “Emílio”, o amor pela liberdade cultivado em Cempuís partiu de uma construção coletiva, preparando para a vida em sociedade a partir do espírito de solidariedade, do mutualismo e da igualdade entre os sexos.

“(…) É necessário incluir aqui, como elemento moralizador, a coeducação entre os sexos, que devem conviver de maneira fraternal e familiar, proporcionando ao cotidiano uma serenidade particular que, longe de constituir um perigo, se converte numa garantia de preservação comum.(…)” (ROBIN, 1981: 52)

Coerente com os princípios de isonomia defendidos pela pedagogia libertária, a coeducação entre os sexos terminou por se tornar um argumento conveniente aos críticos da instrução oferecida no Orfanato Prévost. Considerada imoral e perigosa aos princípios sociais, a livre convivência entre meninos e meninas sustentou a campanha difamatória direcionada a Paul Robin. Apesar de vencer o inquérito administrativo impetrado em 1892, em meio às acusações da imprensa clerical que o associava aos defensores da “propaganda pela ação”[§], Robin foi exonerado do seu “ninho de

[§] “Todavia, o anarquismo conseguira, graças à influência de Bacúnine, participar de um movimento de massas, de caráter proletário, apolítico e internacionalista: a “Primeira Internacional”. À volta de 1880, porém, o anarquismo mete-se a ridicularizar a “tímida Internacional dos primeiros tempos” e pretende fazê-la substituir, segundo a expressão empregada por Malatesta em 1884, por “uma Internacional temida”, que fosse, ao mesmo tempo, comunista, anarquista, anti-religiosa, revolucionária e antiparlamentar. Esta atitude teve como consequência o isolamento do anarquismo dos movimentos proletários e, por redundância, a estiolação e desgaste no sectarismo e num ativismo minoritário.

Uma das razões deste fato reside no desenvolvimento industrial e na rápida conquista de direitos políticos, que tornaram os trabalhadores mais receptivos ao reformismo parlamentar. Daqui, o açambarcamento do movimento operário pela social-democracia, politicista, eleitoralista e reformista, visando, não a revolução social, mas a conquista legal do Estado burguês e a satisfação de reivindicação imediatas.

Permanecendo uma fraca minoria, os anarquistas renunciaram à idéia de militar no seio de vastos

liberdade” em 1894, retornando para a Bélgica onde passou a lecionar pedagogia na Universidade de Bruxelas (DOMMANGET, 1974: 389).

De volta a França em 1895, retomou a militância em favor da pedagogia libertária, colaborando com universidades populares e fundando o periódico “A Instrução Integral”. Através da edição do opúsculo “A saúde da mulher”, respondeu aos detratores da coeducação dos sexos, envolvendo-se cada vez mais na defesa do aborto e do controle populacional. Essa publicação rendeu mais uma condenação para Robin, que terminou exilado para a Nova Zelândia como alternativa ao cárcere por um período de doze meses (GALLO, 1995: 91).

Anistiado em 1900, deixou aquela região insular para retomar a defesa do aborto e do controle populacional, reforçando o epíteto de neomalthusiano que conquistara ao constituir por volta de 1895 a “Liga para Regeneração Humana”. Distante dos antigos colaboradores, com os quais organizara o Comitê para o Ensino Anarquista, aproximou-se dos meios maçônicos, dos quais não demoraria a ser expulso. Incompreendido ao final da vida por muitos dos seus contemporâneos, Robin acrescentou uma dimensão política e social às teorias de Malthus, reconhecendo no controle da natalidade uma maneira de combater o crescimento do exército de reserva conveniente aos meios capitalistas de produção (FREIRE, 1982).

“Que em todos os países a mulher seja dona de seu corpo, que nada possa impor-lhe a união com quem seja, que nada possa proibi-la de unir-se a outro adulto, a não ser que esse não a aceite.

Que nessa questão particular, a mulher possa ser completamente livre, sem receber castigo algum, nem ser vilipendiada pela opinião pública.” (ROBIN, 1981:57)

Para Robin, o direito da mulher sobre seu próprio corpo transformava o aborto em um elemento de libertação para o gênero feminino, proporcionando-lhe um novo lugar na sociedade. Iguais em direitos aos homens, deveriam conquistar para além do

movimentos populares. Sob a capa de pureza doutrinal – de uma doutrina em que a utopia, como arranjo de antecipações prematuras e de evocações nostálgicas do passado, tomava grande vulto – Kropótkine, Malatesta e os seus amigos voltaram as costas à via aberta por Bacúnine. Acusaram a literatura anarquista e o próprio Bacúnine de estarem “impregnados de marxismo”. Encouraçaram-se, então, neles mesmos. E organizaram pequenos grupos clandestinos de ação direta, onde, aliás, a Polícia em breve introduziu seus agentes. (...)” Daniel Guérin. **O Anarquismo: da doutrina a ação**.p.79-80.

amor livre, a plenitude dos seus desejos, livrando-se do espaço privado da casa e do papel social da mãe reprodutora.

“As mulheres devem saber que a ciência lhes dá os meios eficazes e sem dor de apenas ter filhos quando quiserem, e elas certamente não o hão de querer, então, senão em tais condições que os seus filhos tenham todas as oportunidades de serem sãos, vigorosos, inteligentes e bons.” (ROBIN In:DOMMANGET, 1974)

Em 1912, vivendo toda sorte de dificuldades, sobretudo as de natureza financeira, Robin morreu deixando seu corpo para a pesquisa científica. Declaradamente incapaz de compreender “como a história da educação, com exceção de alguns poucos autores menos reacionários, foi capaz de omitir a contribuição de Robin”, Wagner Rossi classifica essa omissão como uma “questão de preconceito político e intolerância” (ROSSI, 1981.p.160-161). Privado de um lugar privilegiado entre os grandes nomes da pedagogia, o educador de Cempuís, coerente com sua vida dedicada à utopia, inspirou outras experiências escolares desenvolvidas segundo a concepção de que a comunidade, não o indivíduo, constitui a grande mestra. Nesse sentido, seu esquecimento, em parte motivado pela omissão dos adversários da acracia, evidencia também o êxito de uma trajetória generosa, que suprimindo a vaidade pessoal comum aos meios intelectuais e políticos, subtraiu ao mundo um “comissário do povo”, oferecendo, em troca, um mestre-escola respeitoso da liberdade alheia.

Bibliografia:

BAKUNIN, Mikhail. **A instrução integral**. tradução: Luiz Roberto Malta. São Paulo: Imaginário: Instituto de Estudos Libertários: Núcleo de Sociabilidade Libertária do programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP, 2003.

CODELO, Francesco. **A boa educação: Experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill**. tradução: Silene Cardoso. São Paulo: Editora Imaginário, 2007

CASTRO, Rogério Cunha de. **Instrução integral: uma ferramenta dos trabalhadores**. São Paulo: Faísca Publicações Libertárias; Brasília: SINASEFE; Rio de Janeiro: SINDSCOPE, 2010

DOMMANGET, Maurice. **Os grandes socialistas e a educação de Platão a Lenine**. tradução: Célia Pestana. Braga: Publicações Europa América, 1974

FREIRE, João; LOUSADA, Maria Alexandre. O neomalthusianismo na propaganda libertária. **Análise Social**. Vol.XVIII, p.1367-1397, 1982. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/?no=1010001>

GALLO, Sílvio. **Escola libertária versus legislação autoritária**. In. Letralivre revista de cultura libertária, arte e literatura. Rio de Janeiro: Achiamé, Ano XI, nº XXXXV, 2006

_____. **Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação**. Campinas: Papirus, 1995

GUÉRIN, Daniel. **O Anarquismo: da doutrina a ação**. tradução: Manuel Pedroso. Rio de Janeiro: Editora Germinal, 1968

LIPIANSKY, Edmond Marc. **A pedagogia libertária**. tradução: Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007

ROBIN, Paul, **Manifiesto a los partidos de la educacion integral (Um antecedente de la Escuela Moderna)**. Barcelona: José J.de Olañeta Editor, 1981

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Pedagogia do trabalho 1: raízes da educação socialista**. São Paulo: Moraes, 1981