

## La ruche (a colméia)

Este é o nome de uma obra que fundei em 1904. Dez anos depois da sua fundação, prevendo que a guerra de 1914-1918 ia ocasionar a ruína deste centro cuja edificação me custara tanto trabalho, publiquei com o título de: "A Colméia": *Obra de Solidariedade. Ensaio de Educação*, um grande folheto destinado a divulgar o modo pelo qual se praticava ali a solidariedade e com que intenção se concebeu e se realizou esta experiência em educação. Pareceu-me lamentável que esta obra ameaçada de desaparecimento estivesse sujeita a cair totalmente no esquecimento, e achei conveniente transmitir a sua memória aos que, um dia, na França ou em qualquer outra parte, tivessem vontade de tornar a empreender esta experiência e inspirar-se nela.

Não poderia, portanto, fazer nada melhor do que extrair deste folheto as passagens mais propícias que permitissem aos leitores fazer uma exata idéia do que foi *A Colméia*. (O folheto em questão é de 1916).

### Breves indicações

Esta obra de solidariedade e de educação, situada em Rambouillet (Seine-et-Oise), foi fundada e dirigida por Sébastien Faure. Educa aproximadamente quarenta crianças de ambos os sexos.

Não há classificação, não há castigos nem recompensas.

### Seu programa

Mediante a vida ao ar livre, regime regular, higiene, limpeza, passeio, esportes e movimento, formamos seres sãos, fortes e belos.

Mediante ensino racional, estudo atrativo, observação, discussão, espírito crítico, formamos inteligências cultivadas.

Pelo exemplo, docilidade, persuasão e ternura, formamos consciências retas, vontades firmes e corações afetuosos.

*A Colméia* não é subvencionada pelo Estado, nem pelo Ministério e nem pelo Município. Cabe aos homens de coração e de inteligência auxiliarem, cada um na medida de suas possibilidades.

### As três escolas

No momento em que as duas escolas que na França disputam o coração e a inteligência das nossas crianças se entregam a um combate cruel, cujo resultado mais claro até hoje consiste em fazer saltar aos olhos dos menos prevenidos as taras, as imperfeições e a insuficiência de uma e outra, é particularmente útil que se funde a terceira escola.

A escola cristã é a de ontem; a escola leiga é a de hoje; *A Colméia* é, daqui em diante, a escola de amanhã.

A escola cristã é a escola do passado, organizada pela Igreja e para ela; a escola leiga é a escola do presente, organizada pelo Estado e para ele. *A Colméia* é a escola do futuro, *A Escola simplesmente*, organizada para a criança, de tal maneira que, deixando de ser o bem, o objeto, a propriedade da Religião ou do Estado, se pertença a si mesma e encontre nela o pão, o saber e a ternura, que seu corpo, cérebro e coração necessitam.

### Com que finalidade e como fundei "A Colméia"

Há uns vinte e cinco anos venho fazendo conferências com o intuito de propagar as convicções que me animam e os sentimentos que me são caros. Favorecido pelas circunstâncias tive a sorte de adquirir, pouco a pouco, certa notoriedade. Fiz, por assim dizer, uma clientela numerosa de ouvintes na maior parte das cidades que visito periodicamente, e em geral as salas em que falo, por maiores que sejam, são insuficientes para o público. Cobro uma entrada. Uma vez pagos meus gastos (viagem, sala, publicidade, etc.), sobra um benefício considerável, e estes benefícios acumulados representam cada ano uma soma bastante grande. Pergunto-me, de maneira natural, o que fazer com este dinheiro advindo de minha propaganda. Poderia, uma vez que o

ganhei honradamente, guardá-lo para mim. É um erro muito grande e também grande injustiça negar ao orador o direito de viver de seus discursos; o conferencista tem o direito de viver de seus discursos; o conferencista tem o direito de viver de suas conferências, da mesma maneira que vivem da tarefa que fazem todos os que trabalham: professores, dos ensinamentos que praticam; advogados, das causas que defendem; operários, do trabalho que realizam.

Poderia, por conseguinte, sem escrúpulos e com toda equidade, guardar para mim os recursos que me rendiam as conferências. Mas, constantemente preocupado com a tarefa que os militantes devem realizar ao lado da multidão ignorante do nosso ideal, poderia eu ficar com tudo ou com parte deste dinheiro, necessário em todo momento e em todas as circunstâncias?

Muita gente sem convicção, sem ideal, não tem senão uma preocupação: enriquecer-se, de qualquer forma, economizar para a velhice. Não se encontra um só militante com esta preocupação. O militante anda totalmente desperto em seu sonho. Como não tem outra paixão mais ardente do que a que o move sem cessar para a meta que voluntariamente traçou para si, só valoriza o dinheiro na medida em que este se torna indispensável para a realização do seu sonho, para a obtenção do seu objetivo. Durante vinte anos fiz como todos os meus amigos: dar tudo o que ganhava às obras de propagação, às campanhas de agitação, ao esforço de educação, aos gestos de solidariedade que espreitam e sollicitam a cada momento o educador das multidões.

Entretanto chegou um dia em que, em meio a estas reflexões que trazem um pouco de tranqüilidade à marcha enfebreçada do apóstolo e lhe conferem o descanso momentâneo cuja necessidade se impõe, examinei, tranqüilo e com sangue frio, se faziam bom uso, isto é, o mais fecundo, dos recursos postos à minha disposição pelas conferências. De reflexão em reflexão, cheguei a considerar que seria preferível concentrar numa só obra as disponibilidades que até agora havia dispensado à mercê das circunstâncias, das necessidades ou das sollicitações. Chegando a este ponto, só faltava precizar a natureza e o caráter desta obra sem par. Entretanto, através da minha já longa carreira de propagandista, fui levado a fazer as duas seguintes constatações:

Primeira constatação: de todas as objeções que se opõem ao advento de uma humanidade livre e fraternal, a mais freqüente e a que parece mais tenaz é que o ser humano é profundamente e irredutivelmente perverso, vicioso, mau; e que o desenvolvimento de um meio livre e fraternal, que implica a necessidade de indivíduos dignos, justos, ativos e solidários, a existência de tal meio, essencialmente contrário à natureza humana, é e continuará sendo sempre impossível.

Segunda constatação: quando se trata de pessoas que chegaram à velhi-

ce ou simplesmente à idade madura, é quase impossível, e quando se trata de adultos que alcançaram a idade de 25 ou de 30 anos sem ter necessidade de participar das lutas sociais de sua época, é muito difícil tentar com êxito a obra desejada, e necessária, de educação e de conversão; e, pelo contrário, não há nada mais fácil do que realizar isto com seres ainda jovens, os pequenões de coração inocente, cérebro novo, vontade flexível e maleável.

Acabaram-se as dúvidas: encontrara a obra que haveria de fundar. Tratava-se de reunir 40 ou 50 crianças num amplo círculo familiar e criar com elas um meio especial onde se viveria na medida do possível, desde então, se bem que incrustada na sociedade atual, a vida livre e fraternal: cada uma deveria trazer a este círculo familiar, conforme a idade, as suas forças e aptidões, seu contingente de esforços, e cada uma tomar do todo, alimentada pela contribuição comum, a sua parte proporcional de satisfações. As maiores vertendo no grupo familiar assim constituído o produto do seu trabalho, o fruto da sua experiência, o carinho do seu coração e a nobreza do seu exemplo; as pequenas vertendo, por sua vez, a fraca contribuição dos seus braços, a graça do seu sorriso, a pureza dos olhos claros e delicados, a ternura dos seus beijos. As maiores tornando-se crianças em contato com os infantísimos e as ingenuidades das pequenas, e estas tornando-se, pouco a pouco, formais e razoáveis, em contato com a seriedade e o jeito laborioso e sensato das maiores.

Vista desta forma, a obra única respondia à dupla preocupação que formulamos aqui: preparar crianças, desde os primeiros passos na vida, para as práticas de trabalho, de independência, de dignidade e de solidariedade; provar, *de fato*, que sendo o indivíduo só o reflexo, a imagem e a resultante do meio em que se desenvolve, tanto vale o indivíduo quanto o meio, e que, a uma educação nova, com exemplos distintos, com condições de vida ativa, independente, digna e solidária, corresponderá um ser novo: ativo, independente, digno, solidário, em resumo, um ser contrário a este, cujo triste espetáculo temos diante de nós.

A sorte estava lançada, minha resolução tomada, ia mesmo fundar *A Colméia*. Procurei e acabei encontrando um terreno que me convinha: um prédio bastante amplo, uma horta grande, bosques, prados, terras cultiváveis, tudo isto numa superfície total de 25 hectares e situado a 3 quilômetros de Rambouillet (Seine-et-Oise) e a 48 quilômetros de Paris. Aluguei esta chácara.

### O que é "A Colméia"

*A Colméia* não é, falando com propriedade, uma escola. Em todo caso, não é uma escola como as demais. Uma escola é um estabelecimento funda-

do visando à educação e sem nenhum outro objetivo. Os professores ali vão dar suas aulas e os alunos vão assisti-las. Os professores têm por missão ensinar o que sabem e os alunos têm o dever de aprender o que lhes é indispensável e bom não ignorar. Esta é, praticamente, a finalidade de uma escola. A escola está aberta a todas as crianças do mesmo bairro, do mesmo município ou da mesma região. Não devem ser motivo grave e preciso fechar suas portas a ninguém. Os colegiais vivem com suas famílias que têm a obrigação de alojá-los, vesti-los, tratar da saúde se estiverem doentes, etc. A escola que se encarrega de alojar, de alimentar, de cuidar da saúde, a escola que, para dizer tudo em uma palavra, substitui de certo modo a família da criança é um internato. O internato recebe da família da criança, cujo ensino, educação, alojamento e alimentação garante, uma pensão que cobre estes gastos e estes serviços. A *Colméia* não é um internato e nenhuma criança é admitida, nem se encontra ali em troca de "pagamento". Alguns pais que podem, graças a seu trabalho, enviar *espontaneamente*, de forma regular, ou de vez em quando, algum dinheiro à *Colméia*, assumem o compromisso de fazê-lo. Estes pais têm razão e cumprem *voluntariamente* um dever. Sua contribuição entra na Caixa da *Colméia*; seu filho não será mais bem tratado nem mais querido do que os outros; mas estas pequenas quantidades têm por objetivo não deixar a criança inteiramente a cargo da obra e como resultado diminuir o meu esforço pessoal.

Por último, *A Colméia* não é um orfanato. Só temos alguns órfãos que chegaram a sê-lo já estando conosco. Para ser orfanato, seria preciso que *A Colméia* tivesse uma situação regular, prevista e regulamentada pela lei ou pelos estatutos de uma sociedade regularmente constituída; ou então seria necessário que tivesse relações com a Beneficência que, mediante retribuição, lhe conferiria — como faz para outras obras — as crianças que recolhem e que continuam pertencendo a ela.

*A Colméia* não é, portanto, uma escola, um internato e nem um orfanato. É ao mesmo tempo que uma obra de solidariedade, uma espécie de laboratório onde se experimentam métodos novos de pedagogia e de educação.

### Direção

Na *Colméia* há um diretor: mas é tão pouco, que se dermos a esta expressão o sentido que se lhe atribui normalmente, se pode dizer que ele na verdade não existe. Em outro lugar, e talvez se possa dizer que por todo lado, o diretor é um professor que dá ordens e a quem se deve obedecer, alguém a quem se teme, cuja vontade é soberana, que aplica com inflexibilidade um regulamento já temível e, conforme a necessidade, substitui a regra por sua vontade, e alguns o bajulam na esperança de conseguir favores; ou

tros o temem e se escondem dele; uns e outros se delatam por ambição ou por cobiça para servir a seus interesses ou a suas rivalidades. Nenhuma dessas abominações existe na *Colméia*. Se o diretor fosse este déspota, seria necessariamente o ponto culminante de uma hierarquia complicada, onde se escalonariam toda uma série de despotismos subalternos, sob cujo peso, totalmente abaixo, estariam massacrados os mais fracos e os mais obedientes; então, já não haveria família; já não haveria ambiente comunista-libertário.

Um de nós — eu, no momento — possui o título de diretor. Para os proprietários, cujos inquilinos somos somente nós, para os provedores, para as famílias que nos confiam os seus filhos, para os grupos, que por centenas, e para os companheiros, que por milhares, seguem com interesse a marcha da *Colméia*, para as autoridades e a administração, é necessário um diretor, porque tem que haver um responsável. Comprometer-se, contestar, assinar, tornar-se fiador, este é o papel do diretor. Intervir em todas as negociações com o exterior, escrever e falar em nome da *Colméia*, esta é a sua função. Pobre diretor!

Mas assim que este diretor deixa de atender ao público e de enfrentar os provedores, os proprietários, os banqueiros, o coletor de impostos, as autoridades constituídas, os grupos e os companheiros, ele volta aos seus colaboradores e entra na fila; transforma-se num deles, uma unidade como cada um deles, nem mais, nem menos.

Se tem que tomar uma decisão, ele tem voz com o mesmo direito que os outros; expressa a sua opinião, emite o seu parecer como os demais, e o seu parecer não toma o caráter de nenhum valor especial. Dão-lhe a razão, quando acham que ele a tem; tiram-lhe a razão, se acharem que ele não a tem; não é o superior de ninguém; nem o inferior: é igual a todos. Vivemos numa sociedade tão corrompida de autoridade, de disciplina, de hierarquia, que o que dissemos parecerá à maioria inverossímil ou muito exagerado. Para os meus colaboradores e para mim, isto é bastante natural e muito justo. Num meio comunista, libertário, não poderia ser de outra maneira.

No interior da *Colméia*, o diretor tem a missão de centralizar todos os serviços e coordenar todos os esforços, de tal modo que cada serviço, ao mesmo tempo que é autônomo, mantém com os demais serviços a coesão necessária para seu funcionamento de conjunto, e também para que os esforços não se neutralizem uns aos outros, mas sim, ao contrário, que se ajudando mutuamente, se obtenha com um mínimo de esforço o máximo de efeito. Deste ponto de vista se pode dizer que há na *Colméia* uma direção; mas é objetiva; é só uma função como as outras; só um serviço; só anotação do conjunto e controle geral das atribuições divididas, das responsabilidades repartidas.

## Os colaboradores

Nossos colaboradores não recebem retribuição nem salário. Todas as funções na *Colméia* são totalmente gratuitas. Salário, soldo, adiantamento é aqui algo totalmente desconhecido. Os companheiros que, por razões diversas, trabalham na *Colméia* o fazem da forma mais desinteressada possível. Cada um deles deve, entretanto, ter capacidade, assiduidade no trabalho, seriedade e moralidade que lhe permitiram, lá fora, subir aos níveis mais cobrados. Nossos colaboradores renunciavam de bom grado a estas vantagens materiais, para viverem na *Colméia*.

Não é que aqui eles trabalhem menos e levem uma vida mais cômoda: eles trabalham, pelo contrário, muito mais do que trabalhariam os professores numa escola qualquer, mais do que os trabalhadores braçais numa fábrica, numa oficina ou no campo.

Não há dúvida de que recebem alimentação, casa, calor, luz, cuidados como qualquer membro de uma família; mas em todos os aspectos se contentam com um regime bastante modesto. É permitido também que eles tenham algum dinheiro no bolso; tiram, para este fim, do fundo comum, pegam conforme a necessidade sem terem que justificar: são e continuam sendo os únicos juizes das necessidades que têm e eu tenho o orgulho de dizer, para elogio de todos, que, há quase dez anos que existe a *Colméia*, todos os nossos colaboradores foram comedidos e discretos evitando assim pesar no nosso orçamento. Vê-se bem que as vantagens materiais ligadas ao título de colaborador da *Colméia* são escassas. E no entretanto ninguém se queixa, todos trabalham com ardor e alegria, dedicando-se a esta obra, porque usufruem das satisfações morais e das alegrias do coração, que compensam em dobro as vantagens a que eles deliberadamente renunciaram.

Mais de uma vez me disseram: "Mas é então igual a uma comunidade religiosa?" — Não, absolutamente, esta comparação não pode ser feita. Primeiro, os colaboradores da *Colméia* não estão ligados por nenhum voto, não são obrigados a nenhum compromisso; têm a liberdade para, a qualquer momento, ir embora se não gostarem daqui ou se quiserem ser mais felizes em outro lugar; além disto, não estão sujeitos a nenhuma autoridade e não têm que obedecer a nenhum superior; por outro lado, eles mesmos escolhem, com toda independência, o seu trabalho e o cumprem como acham que deve ser; por último são verdadeiramente desinteressados, porque não crêem no Céu, enquanto que os membros das comunidades religiosas, quando renunciam a qualquer retribuição aqui embaixo, estão convencidos de que receberão mais tarde, depois da morte, o salário incomparável dos seus trabalhos, de suas mortificações e de sua obediência. Os religiosos não são no fundo mais do que usuários; adiantam *un* para receber *mil*. São simplesmente hábeis especuladores que colocam o dinheiro de sua austeridade na empresa mais van-

tajosa; desprezam os juro deste dinheiro durante dez, vinte ou cinquenta anos, mas esperam que, durante a eternidade, eles aumentem o seu capital em milhões e milhões de vezes.

De vez em quando acontece de precisarmos chamar alguns colaboradores provisórios, por exemplo, quando há grande número de sapatos para consertar, trabalhos de pedreiros, ou mesmo, na primavera, nos jardins, ou na época da poda ou do feno no campo. Chamamos nestes casos os amigos especiais da *Colméia* ou então os companheiros dos sindicatos parisienses, que nunca nos negam a ajuda, e estes colaboradores provisórios vêm também sem nenhuma retribuição.

Todos os serviços são autônomos; cada colaborador conhece as atribuições e as responsabilidades inerentes à função que exerce. Todos contam com a capacidade e a consciência de cada profissional.

Uma vez por semana, com mais freqüência, se houver necessidade, reúnem-se todos os colaboradores pela noite, depois de terminada a jornada de trabalho, quando as crianças já estão na cama. Alguns dos nossos menores maiores de 15, 16 e 17 anos, que estão em aprendizagem, assistem a estas reuniões e tomam parte da mesma maneira que os próprios colaboradores. Estas reuniões têm por objetivo estreitar os laços que nos unem, falando-se de tudo que possa interessar à *Colméia*. Cada um expõe a sua preocupação, comunica o projeto que fez, a idéia que teve, e submete esta idéia, este projeto, esta preocupação aos demais. Fala-se disto, discute-se, deixa-se o projeto ou a idéia em estudo caso não haja ainda elementos suficientes para se chegar a uma conclusão. Cada qual tem direito a se informar sobre o funcionamento de tal serviço: ensino, caixa, contabilidade, cozinha, etc.; a formular observações, emitir conselhos, propor melhorias. Graças a estas reuniões freqüentes, todos os nossos colaboradores e nossos meninos maiores (meninos e meninas) são colocados a par de tudo o que acontece, eles conhecem a cada momento a situação da *Colméia*, participam das decisões tomadas e contribuem para a sua aplicação. É a vida, transparente; a plena confiança, a troca de opiniões, simplesmente, francamente, com o coração na mão. É o meio mais seguro e melhor para evitar as intrigas e a formação de grupinhos que o silêncio favorece.

A educação é preferentemente confiada àqueles companheiros que, encarregados do ensino, ficam em constante contato com as crianças. Estes passam a vida com elas, e é certo que, estando freqüentemente em contato, eles exercem grande influência sobre elas. É necessário que todos os colaboradores da *Colméia* sejam educadores. De um lado, todos são mais ou menos chamados a iniciar as nossas crianças, à medida que crescem, na técnica de seu ofício: cozinha, costura, lavanderia, roupa, forja, carpintaria, plantação, jardinagem, etc., e de outro lado, eles estão freqüentemente presentes nos jogos das nossas crianças. É preciso, por conseguinte, que sejam exemplos

vivos e guias práticos, pacientes, delicados e afetuosos com estas crianças, como numa família todos os mais velhos devem ser guias e modelos para os mais novos.

### Nossas crianças

A *Colméia* educa quarenta crianças aproximadamente, de ambos os sexos. Como chegam até nos? — Ah! da forma mais natural e sem necessidade de buscá-las. São situações interessantes que se dão a conhecer a si mesmas, ou que organizações e amigos nos fazem conhecer e nos recomendam. Infelizmente, não faltam crianças!

A sorte dos trabalhadores é, normalmente, lamentável; a família operária se encontra tão deploravelmente desequilibrada pela doença, falta de trabalho, acidente ou morte; as discórdias internas destroçam freqüentemente o meio familiar, discórdias das quais a criança se torna em vítima inocente, que se poderia encher com ou mil *Colméias* de crianças para amparar e educar. Já recusamos várias centenas de crianças; e todos os dias nos vemos na obrigação de recusar mais, e *A Colméia* que se torna cada dia mais co-nhecida nos leva a recusar cada vez mais.

Quantas cartas desconsoladas nos chegam! A mulher de um operário que, levado pela doença, na plenitude de sua força, deixa à viúva a carga de três, quatro, cinco filhos de tenra idade e a mãe se dirige a nós com os braços abertos; um trabalhador que acaba de perder a mãe de seus filhos e que nos diz: “Que querem que eu faça com eles? Trabalhando da manhã à noite para alimentá-los, como vou ter ainda tempo e força para atendê-los?” Um vizinho dá a conhecer um destes casos interessantes, que de tanto se repetir se tornam quase regra geral! Um companheiro nos recomenda uma criança robusta, inteligente, que poderia chegar a ser indivíduo da elite e que cresce, miserável e apanhando, com um pai que se embriaga e uma mãe que se prostitui! Um amigo nos suplica que abramos a porta a uma criança perseguida pelo polvo religioso; devemos salvar estas crianças! É o desfile trágico e angustiante de todos os dramas silenciosos ou ruidosos, ignorados ou conhecidos que tece a existência dos deserdados.

E cada vez que nos vemos na cruel obrigação de não acolher os que se dirigem a nós, de mentir às esperanças que se fundaram na *Colméia*, recusando admitir uma criança, que de antemão não daria nenhuma alegria ver admitida, nosso coração aperta duplamente: primeiro porque pensamos com tristeza nas desgraças que nos imploram e que não podemos socorrer; e depois, porque pressentimos que grande parte destas crianças, que é impossível estar sob nossa proteção, são perseguidas pelo adversário; que vencidos pela miséria, os pais cederão e estes pequenos serão entregues, abandonados à

obras de filantropia ou de caridade que os cobija e que, mais tarde, eles serão quase que irremediavelmente adversários dos seus próprios interesses e de seus irmãos de sofrimento. Não! Não faltam crianças. *A Colméia* poderia esvaziar-se do jovem enxame que contém; poderia esvaziar-se dez vezes e não demoraria muito a encher-se de novo e muitas abelhas ainda ficariam na porta.

### Pequenos, Médios, Grandes

Nossos meninos formam três grupos: os pequenos, os médios e os grandes. Os pequenos são aqueles que ainda bem novos para se dedicarem a qualquer trabalho de aprendiz, não freqüentam nenhuma oficina e distribuem o tempo entre as aulas, o brinqueado e pequenos serviços domésticos que podem fazer: limpar, varrer, descascar legumes, etc. Os médios são os aprendizes. Sua jornada é dedicada metade ao estudo e metade ao trabalho braçal. Os grandes são os que, tendo terminado os estudos propriamente ditos e também o tempo de pré-aprendizagem, entram na aprendizagem.

Achamos que não há idade fixa, invariável, que separe de forma matemática os elementos que compõem estes três grupos.

Uns são mais precoces, outros menos fortes; e é o desenvolvimento físico e cerebral de cada criança que determina, mais do que a idade, o momento em que passam de pequenos a médios e de médios a grandes.

De fato, nossas crianças pertencem aos pequenos até a idade de doze ou treze anos; de doze, treze até os quinze aproximadamente, pertencem aos médios; e acima de quinze são colocados entre os grandes.

Até os doze ou treze anos só assistem às aulas; de doze, treze aos quinze anos vão uma parte do dia à aula e a outra parte à oficina ou ao campo; e a partir dos quinze anos deixam de ir à aula e vão só à oficina ou ao campo. Entretanto, à noite, como os maiores não se deitam antes das dez, lêem, fazem os cursos complementares, que nossos professores lhes dão, trabalham com eles, conversam, perguntam, trocam idéias e completam, deste modo, a sua pequena bagagem de conhecimentos gerais.

### Pré-aprendizagem

A partir dos doze ou treze anos, quase todas as crianças que pertencem à classe operária, abandonam a escola. A criança tem o certificado de estudos primários, sua família acha que ela já sabe bastante. De qualquer modo, pensa que é hora de se dedicar ao trabalho que traz benefícios. Para muitos, o essencial e o mais urgente é que a criança deixe de ser uma carga, que se

desenvolva e que inclusive aumente, com algum dinheiro, o salário familiar. Os privilegiados entram na aprendizagem. Entram de sobeão e conforme a vontade de Deus. Trata-se dos gostos da criança, das suas aptidões, das suas forças! Seus gostos? Sabe do que gosta? Suas aptidões? Será que ela as conhece? Teria oportunidade de discernir? A família diz: Fará como os outros, é aprendendo um ofício que vai adquirir e desenvolver as aptidões necessárias. Suas forças? Tem treze anos; tem que ser bastante forte para trabalhar, senão "é a preguiça".

E a criança se torna aprendiz. Faz quase sempre a mesma coisa: limpa, varre, faz as encomendas e as compras; é encarregada de todos os trabalhos; é mais um empregado do que aprendiz e isto vai até os catorze ou quinze anos; na verdade, é nesta idade que ela começa a aprender seriamente o ofício que pretende seguir. Que ofício? O que o pai escolheu para ela; o que um vizinho lhe aconselhou que seguisse; e que as circunstâncias — às vezes fortuitas — indicaram. O resultado é que, com frequência, chegando aos dezesseis ou dezessete anos, este operário percebe que a profissão que exerce não está de acordo com os seus gostos, com as suas aptidões e nem com o seu temperamento. Que fazer? Deixar este ofício que, ele o presente, não exercerá nunca com gosto e no qual sempre será inferior? Não se pode pensar nisto. Teria que realizar uma nova aprendizagem e é demasiado tarde para isto.

O adolescente se resigna, continua triste e sem entusiasmo, torna-se e continua sendo durante toda a sua vida um operário medíocre, uma espécie de presidiário condenado a trabalho forçado para sempre. Triste existência! Achamos que é necessário evitar à criança, a qualquer preço, o desagrado e a desvantagem de se entregar desde os doze ou treze anos a um ofício que possa desgostá-la.

Muitas vezes ouvi dizer que, para um operário, todos os trabalhos são iguais, ou quase iguais. Os que emitem este parecer acham que, sendo a condição e o salário dos operários mais ou menos iguais em qualquer indústria, importa muito pouco que este trabalhe na madeira, no couro, nos tecidos ou nos metais; que a escolha de um ofício não deve, por conseguinte, ser determinada pelos gostos, aptidões ou pela força do indivíduo, mas sim pelo salário e, de modo geral, pelas condições de trabalho; que, como a maquinaria mecânica se multiplica e se aperfeiçoa continuamente, dá no mesmo trabalho na madeira, nos metais, no tecido ou no couro. Esta opinião é falsa, e não conheço outra que tenha para o trabalho braçal piores conseqüências. Primeiro, é evidente que se o maquinismo invade tudo e que se o operário está condenado a ser cada vez mais condutor, vigilante ou auxiliar da máquina, não é totalmente indiferente, que sem levar em conta os seus gostos, aptidões e forças, exerça este ou aquele ofício. Este ofício é mais sujo. O outro é mais perigoso. A gente pode, a longo prazo, fazê-lo de maneira ma-

quina e quase sem pensar. O outro exige uma atenção constante. O primeiro exige minuciosidade e delicadeza, o segundo, vigor e resistência. Este implica perturbação do organismo muscular, já este outro, tais perturbações nervosas. Neste ofício não se necessita imaginação, nem iniciativa e nem engenhosidade, já neste outro se necessita muita. A gente pode exercê-lo sem muitos conhecimentos de matemática, desenho, etc. Não terminaria se quisesse enumerar aqui, mesmo sem me deter em nenhuma, todas as diferenças, todas as oposições. E não falo das partes do corpo que põem em movimento, mais especialmente de acordo com o ofício exercido, do barulho que se faz, dos cheiros que se exalam, da poeira que levanta, do ar que circula, etc., etc.

É permitido dizer agora que não se pode levar em conta gostos, aptidões, força da criança e que o trabalhador braçal pode exercer de forma indistinta e indiferente qualquer ofício?

Sem dúvida, o operário que vai ao seu trabalho como o escravo à corrente não tem gosto nem aptidão para trabalho nenhum, e para ele é indiferente trabalhar nisto ou naquilo; é a sorte que espera o triste aprendiz do que acabo de falar. Mas há trabalhadores que exercem seu ofício com alegria, que sentem falta do instrumento de trabalho tanto quanto o pintor do seu pincel, que amam o trabalho bem feito, o trabalho bem acabado, que se apaixonam pelo ofício, e para estes, vencer uma dificuldade é ganhar uma batalha sem o horror do sangue derramado e que, guardadas as proporções, preferiam, experimentam, trabalham em sua oficina com tanto zelo como o cientista em seu laboratório. Atreveríamos nós a dizer que não há nenhuma diferença entre estes operários e os outros?

Pois bem! Desejamos com grande entusiasmo que nossos meninos estejam, mais tarde, entre estes trabalhadores de elite. Como fazer para obter este resultado ou, pelo menos, para agrupar todas as condições de maneira que favoreçam este resultado? A seguir, explanaremos isto.

Durante dois ou três anos, cada um de nossos meninos passa pelas diversas oficinas, fica ali e trabalha três, quatro ou cinco meses tanto numa como noutra; terá assim tempo e oportunidade de examinar os seus gostos, de precisar suas aptidões e de medir suas forças. Não tem que se preocupar, dos doze aos quinze anos, em escolher um ofício; experimenta vários e em cada um deles tem bastante tempo para estabelecer as comparações necessárias entre um e outro. Ao mesmo tempo, ele continua seus estudos; não só porque está longe de ter adquirido a quantidade de conhecimentos gerais que no futuro, qualquer que seja o ofício que exerça, lhe serão indispensáveis, não só porque chegou à idade em que com mais maturidade aproveitará melhor os ensinamentos que lhe proporcionem, mas também e sobretudo porque ao trabalhar por turno, cada dia, de maneira regular, na sala de aula ou na oficina, se estabelecerá de forma irremediável, talvez sem que ele o saiba, uma relação muito útil entre seus trabalhos aqui e seus estudos lá, entre a formação

de sua inteligência e a de sua vista e de suas mãos, entre a cultura geral e a aprendizagem técnica. E quando, ao fim de dois ou três anos de aprendizagem, ele se especializar, a sua escolha bem equilibrada se apoiará nesta cultura intelectual e braçal, sem que uma seja sacrificada pela outra; pelo contrário, as duas se complementarão, se ajustarão para maior satisfação e maior bem do adolescente.

Não digo que nestas condições a escolha do aluno seja sempre criteriosa, seja a melhor, e que deva ser tomada como definitiva, mas digo sim que, por um lado, haverá muitas possibilidades de que seja assim e que, por outro lado, nós teremos cumprido com relação a esta criança o nosso dever, todo o nosso dever.

### Seres completos

O papel do ensino é levar ao desenvolvimento máximo todas as faculdades da criança; físicas, intelectuais e morais. O dever do educador consiste em favorecer a plenitude total deste conjunto de energias e de aptidões que encontramos em todos. E digo que ao dotar as crianças que nos são confiadas de toda a cultura geral que estão prontas para receber e da preparação técnica para a qual as levarão os seus gostos e suas forças, teremos cumprido com relação a elas o nosso dever, todo o nosso dever. Porque assim teremos formado seres completos.

Seres completos! Em nossos dias encontramos muito poucos; poderíamos até dizer que não se encontram. E esta é uma das consequências fatais da organização social e dos métodos educativos que dela derivam. Aqui encontramos um filho de burgueses cujos pais ambicionam transformá-lo num estudante aplicado ou num bem dotado em matemática, mas que acreditariam dar a seu herdeiro uma educação indigna de sua categoria e da situação social a que o destinam, se aprendesse a trabalhar com as mãos o metal, a madeira ou a terra. Mais além, encontramos um filho de proletário, mais ou menos necessitado, que a família tira, aos doze ou treze anos, da escola. Sabe estritamente ler, escrever e contar, está na idade em que a inteligência se abre à compreensão, em que a memória começa a armazenar, em que se forma o juízo. Tem que ir à oficina ou ao campo; já é tempo de trabalhar. "E além do mais — dizem os pais — de que adianta se tornar um sábio se vai ser camponês ou operário?" O que acontece?

O primeiro destes dois meninos chegará, talvez, a um grau apreciável de cultura intelectual: artista, sábio, literato, filósofo, terá o seu mérito, não o discuto; mas terá uma ignorância lamentável e uma grande falta de habilidade para pulir uma chapa, dar uma martelada, arrumar ou manear um utensílio, em resumo, para entregar-se a qualquer trabalho braçal. O segundo se-

rá, talvez, no seu ramo um trabalhador competente: mecânico, alfaiate, pedreiro; não o nego, mas fora do seu ofício, será uma ignorância crassa e terá uma deplorável falta de compreensão das coisas. Um e outro se desenvolveram convenientemente num sentido, mas descuidaram totalmente do outro. O primeiro será teórico, não prático; o segundo será prático, não teórico. Um saberá servir-se do cérebro, não dos braços, o outro saberá servir-se dos braços, não do cérebro.

O filho do burguês se inclinará a julgar como indigno dele o trabalho braçal e como inferiores a ele os que vivem disto; o filho do proletário será levado a inclinar-se ante a superioridade do trabalho intelectual e a humilhar-se, com admiração, respeito e submissão, diante dos que o exercem. Resultado: do ponto de vista individual, nenhum deles será completo; este: músculos vigorosos, cérebro fraco; aquele: cérebro vigoroso, músculos fracos; um e outro, homens incompletos, homens pela metade, pedaços de humanidade. Do ponto de vista social: rivalidade entre trabalhadores braçais e intelectuais; trabalho intelectual mais considerado e mais bem retribuído do que o trabalho braçal; este que continuará indefinidamente sendo inferior, mal retribuído e humilhado.

O ensino deve ter por objetivo formar seres quanto possível completos, capazes, apesar da sua especialização costumeira e quando as circunstâncias permitirem e exigirem: os trabalhadores braçais poderem abordar o estudo de um problema científico, apreciarem uma obra de arte, conceberem ou executarem um plano, e inclusive, participarem de uma discussão filosófica; os trabalhadores intelectuais, porem mãos à obra, utilizarem com destreza os braços, fazerem na fábrica ou no campo um papel decoroso e um trabalho útil. A *Colméia* tem a grande ambição e a firme vontade de pôr em circulação alguns homens desta espécie. É por isto que se leva adiante a educação geral e o ensino técnico e profissional.

### Nossas oficinas

Até hoje nossas oficinas não produziram nada para fora. Somente a imprensa foi uma exceção. Carpintaria, forja, costura, roupa branca, encadernação trabalharam só para as necessidades da *Colméia*. Na verdade, estas oficinas foram e continuam sendo ainda mais serviços do que oficinas; algumas, provavelmente, conservarão este caráter, outros como a carpintaria, a encadernação e talvez a costura, ao mesmo tempo que continuarão sendo serviços e respondendo às necessidades comuns da obra, se tornarão, sem dúvida, num futuro próximo, oficinas de produção ao mesmo tempo que de aprendizagem.

Quando, ao chegar aos dezesseis anos aproximadamente, um menino

ou menina possui um conhecimento geral suficiente e uma preparação profissional que lhe permita trabalhar fora, e como operário ou operária que possa satisfazer as suas necessidades, pode, se quiser, deixar *A Colméia* ou continuar nela. É livre e realiza a sua escolha com total independência.

É provável que uma parte destes alunos fique na *Colméia*. Estes deixarão de fazer parte dos nossos pupilos e passarão para as fileiras dos nossos colaboradores. Temos já alguns que se encontram neste caso. Trabalham na oficina em que fizeram a sua aprendizagem e exercem o ofício que aprenderam. Aproxima-se o momento em que nossas costureiras, nossos carpinteiros e nossos encadernadores estão em condições de realizar convenientemente o trabalho que lhes será encomendado, e em que, em cada oficina, já são suficientemente numerosos para que a produção ultrapasse as necessidades constantes da *Colméia*. Prevedemos, pois, a partir de agora a possibilidade de trabalhar para fora. Propomo-nos, na carpintaria, fazer móveis. Nos centros operários — nos quais encontramos a maior parte de nossa clientela — os casos de situação modesta podem escolher entre o móvel tosco, usado, mal terminado, mas relativamente sólido e o móvel vistoso, isto é, elegante, gracioso, leve, porém frágil. O primeiro não enche a vista, mas é resistente; o segundo é agradável à vista, mas não é de longa duração e mal resiste aos descuidos da criança ou aos choques de uma mudança. *A Colméia* prestará um grande serviço à classe operária de Paris e das cidades importantes da província pondo à sua disposição um móvel que evitará o duplo defeito: rusticidade, fragilidade; isto é, um móvel ao mesmo tempo elegante e resistente, gracioso e sólido.

A mesma observação quanto à encadernação: é de luxo ou demasiado rudimentar. A de luxo custa muito caro; a excessivamente rudimentar cede rapidamente com o uso. Para as Bolsas do Trabalho, os Sindicatos, as Cooperativas, as Bibliotecas populares e os companheiros que constituem a nossa clientela, é necessária uma encadernação simplesmente cômoda, cujo preço não ultrapasse a receita muito limitada da referida clientela e cuja solidez seja suficiente.

É lógico que não basta produzir bem e em condições vantajosas; tem-se também que assegurar as saídas. Para a *Colméia* esta questão está resolvida de antemão. Nossas saídas existem: são os Sindicatos, as Cooperativas, as Universidades populares, as Bolsas de Trabalho, as Agrupações de Vanguarda, todos os amigos da *Colméia* e também a quantidade de companheiros que, individualmente, acompanham com interesse o seu desenvolvimento. É necessário atender a estas saídas para que elas se abram. Temos segurança, porque são estes companheiros e estas organizações que, desde a sua fundação, constituem a clientela da nossa imprensa. Esta funciona há um ano e os pedidos chegam de todo lado.

O que ocorre com a imprensa ocorrerá com a encadernação e com a carpintaria; disto não temos dúvida.

### Nosso orçamento

Entre nossos gastos e nossa receita, a diferença foi de 20.719 francos, de 30 de junho de 1913 a 30 de junho de 1914. Este déficit de 30.000 francos foi coberto com o produto de minhas conferências no transcurso do mesmo período de tempo, isto é, de 30 de junho de 1913 a 30 de junho de 1914. É justo reconhecer que este déficit é considerável e preocupante. Já não estou na primeira juventude, estou na idade em que as forças começam a declinar. Sinto-me ainda forte e com boa saúde; tenho o mesmo entusiasmo no trabalho, a mesma energia, a mesma resistência de vinte anos atrás. Tenho que prever, entretanto, que não poderei prolongar impunemente, além de alguns anos mais, o esforço contínuo e enorme que faço há mais de um quarto de século. A velhice, apesar de tudo, vem com seu inevitável e doloroso cortejo de desfalecimentos e achaques. É prudente prever a enfermidade, o acidente, a morte, que podem cair sobre mim e levar-me bruscamente a ficar fora de combate.

E em vista das cifras, os amigos da *Colméia* podem alimentar sobre o seu futuro grandes temores. Podem temer que, faltando de repente a contribuição que, desde a sua fundação, dou cada ano à *Colméia*, esta obra desapareça sob o peso das cargas que se tornaram demasiado pesadas. Compreendo a apreensão de nossos amigos e, há muito tempo, vivo, apesar do meu grande otimismo, na angústia de uma destas eventualidades que enumearei e desta fatalidade inevitável: a velhice a cujas portas me encontro.

### Confiança no futuro

Pois bem! Que os nossos amigos fiquem tranqüilos. Daqui a pouco tempo *A Colméia* já não precisará de contar com os recursos de caráter necessariamente aleatório de minhas conferências, e se bastará a si mesma, acabando por substituir estes recursos por produtos de caráter regular e seguro. Com toda a sinceridade, penso que se pode acreditar nisto. Aconteça o que acontecer, nossos esforços tendem a este fim e temos, meus colaboradores e eu, plena confiança em atingi-lo. O mais difícil já está feito. Vencemos as primeiras e maiores dificuldades; passamos pelo período de experimentação e, embora pareça muito longe este fim tão desejável e tão ardentemente desejado, é certo que o caminho percorrido já é muito mais longo e árduo do



que o que nos separa disto. Nossa confiança é, por conseguinte, legítima, tem fundamento, é inquebrantável.

Aqui termino os empréstimos que fiz ao folheto que tem por título "A *Colméia*": *Obra de Solidariedade. Ensaio de Educação*. As indicações das páginas até aqui ficaram incompletas se não acrescentasse as informações necessárias para dar a conhecer em que *A Colméia* foi um ensaio de ensino interessante em vários conceitos. No momento de abordar a questão entre todas delicada e completa da educação e do ensino, que deram renome à *Colméia*, remeto o leitor aos extraordinários estudos encontrados nas palavras Escola e Educação, sob a assinatura do nosso colaborador E. Delaunay.

### Ideal e realidade

É desejável que o ensino se estenda a matérias cada vez mais numerosas e o ideal seria que pudesse abranger todo o domínio do saber, para que, por um lado, todo colegial fosse iniciado no conjunto das riquezas intelectuais que acumularam, através dos séculos, todos os homens da ciência e que constituem, atualmente, o fabuloso tesouro do qual é justo que todos possam beneficiar-se; para que, por outro lado, cada um, ao ter desta maneira oportunidade de conhecer e de precisar suas aptidões, tivesse a oportunidade e a vantagem de se especializar em proveito de si próprio e dos seus semelhantes. Mas a realidade, infelizmente, não está muito de acordo com este ideal. Com doze ou treze anos, oito meninos em dez, abandonam definitivamente a escola: a aprendizagem, o trabalho diário, a dureza da luta pela vida os farão afastar-se dela para sempre. Durante os poucos anos que passaram na escola primária, eles não puderam aprender muita coisa. O essencial, é que tenham entendido bem e que estejam em condições de reter e de utilizar o melhor possível esta "pouca coisa". Este resultado exige que lhes tenham ensinado só o que é indispensável, que os programas compreendam unicamente os conhecimentos práticos que eles usarão na vida e a lógica pede que se expurguem destes programas todas as matérias que não tenham caráter indiscutível de utilidade. O importante é que na escola a criança aprenda a aprender. Este resultado depende mais do professor do que da disciplina, porque é problema de método.

### Importância do método

Existem — e são seguramente muito numerosos, se excetuarmos os membros do corpo de professores — os que raciocinam da seguinte maneira: "Contanto que a criança aprenda, contanto que saiba, que importância tem o

procedimento utilizado para aprender, para saber? O resultado é o mesmo!" É um grande erro e um equívoco total acreditar que o resultado é o mesmo. Os procedimentos pedagógicos variam ao infinito e se pode dizer que, em detalhe, cada educador tem os seus. Entretanto, estes procedimentos não são múltiplos como também antagonistas e na prática procedem, tomados em conjunto, de dois métodos opostos e vão dar em dois resultados contraditórios.

### Os dois métodos

Um desses métodos é exclusivamente dedutivo: consiste em formular uma regra, um princípio, uma proposição. O professor a lê; o livro nas mãos da criança a expressa. Estas regras são quase sempre redigidas em termos breves, pouco comuns e abstratos. É raro a criança captar o sentido preciso destes termos e mais difícil ainda captar o significado exato da frase. Se esta fórmula estivesse em latim ou em grego não seria muito mais difícil. Depois, uma vez lida a regra, enunciado o princípio, o professor, por dedução, dá exemplos e multiplica as aplicações.

Pouco importa se a regra seja exata ou errônea, se a criança tenha ou não compreendido a frase. A regra é impressa no livro dado à criança; o professor afirma a exatidão do princípio. Isto é suficiente para a criança; deve ser suficiente. Ela tem a sensação de que o livro e o professor não podem e nem querem induzi-la ao erro. Para ela a palavra do professor "Magister dixit" substitui com vantagem as demonstrações, a prova mais peremptória.

O outro método procede de uma maneira completamente oposta. Coloca a criança diante de realidades e a incita a usar, para observar os fatos, de todos os meios de que dispõe: prepara-a para observar e multiplicar as observações; acostuma-a a comprovar, a controlar, a verificar, a comparar, a anotar as semelhanças e as oposições; impressiona-a através de todos os sentidos; depois convida-a a agrupar, a pôr em série por semelhança ou contraste, as observações feitas; encaminha-a gradativamente para as classificações dando lugar a inumeráveis anotações; por último, ampliando-se constantemente o círculo de comprovações, a conduz sem perceber à descoberta da regra, do princípio.

Este método é exclusivamente indutivo.

No primeiro método (dedutivo), o livro e o professor representam um papel principal, o aluno só tem um papel secundário. No segundo (indutivo), os papéis se invertem: o aluno representa o papel mais importante posto que, em vez de ser o professor que apresenta, explica e ensina à criança uma regra formulada anteriormente, é a criança que procura, que se esforça, observa, anota, classifica, generaliza sob a simples direção do professor, cujo pa-

pel se reduz a guiar a criança e a preservá-la dos erros que fatalmente suscitariam a sua impaciência, ansiedade e inesperienza.

### Método dogmático

O primeiro método é no fundo, um método dogmático, religioso; implica, por parte do discípulo, um ato de fé em relação ao livro e em relação ao educador; pois o discípulo não admite a regra porque já controlou a sua legitimidade, não considera a regra como exata porque teve o cuidado de verificar a sua precisão. *Acredita nela*; considera-a como a expressão de uma certeza, porque o livro e o professor a ensinam, porque tem confiança em um e no outro, porque está convencido de que nem um nem outro podem se enganar, nem enganá-lo; porque em resumo *acredita*, tem fé naquilo que lhe ensinam.

### Método positivo

O segundo método, ao contrário, abandona todo *credo*, só leva em conta as coisas concretas, vivas, vistas, necessita de observação, apela para o espírito crítico, apóia-se na experimentação, comporta a verificação, o controle, exige o exercício racional e constante do livre exame. Indo do composto ao simples, do geral ao particular, do número à unidade, da harmonia ao som, da regra ao fato, do princípio à aplicação, o primeiro método vai do "a priori" ao "a posteriori", do não observado ao observado, do desconhecido ao conhecido, por conseguinte, pressupõe como ponto de partida um ato de fé, um gesto religioso. Indo do simples ao composto, do particular ao geral, da unidade ao número, do som à harmonia, do fato à regra, da aplicação ao princípio, o segundo método vai ao contrário, do observado ao não observado, do conhecido ao desconhecido, e não implica nenhum ato de fé, nenhum gesto religioso. Queira ou não, saiba-o ou o ignore, o professor leigo que pratica o primeiro método procede como um crente.

Alguém se atreverá a dizer ainda que, qualquer que seja o método, contanto que a criança aprenda, saiba e se apodere da regra, o resultado é igual? Não é evidente que o primeiro método que pode ser classificado *ad libitum* de metafísico, irracional, dogmático, religioso, favorece a preguiça do espírito, predispõe à credulidade e apela para a memória mais do que para a razão? Não é também evidente que o segundo método, que pode ser classificado *ad libitum* de positivo, racional, experimental ou científico, estimula a curiosidade, favorece a atividade cerebral, se afasta da credulidade e coloca cada uma em seu lugar estas duas faculdades: a razão e a memória? Quem não

atreve a duvidar de que entre estes dois métodos dos quais o segundo pelo simples fato de desenvolver muito mais que o outro a personalidade da criança é sem discussão superior ao primeiro?

O fim e o resultado do ensino não consistem em despertar na criança as curiosidades que estão adormecidas, em desenvolver as faculdades intelectuais que se encontram em potencial nela: ativar todas as energias cerebrais, disciplinar a imaginação, fortalecer o juízo, aumentar a memória, tornar mais rápida e mais ampla a faculdade de compreensão para que se desenvolva cada vez mais, graças a uma ginástica metódica e racional, a sua personalidade?

O essencial seria que fossem depositados no seu cérebro os conhecimentos úteis, e o método empregado para introduzi-los não teria importância, ou em todo caso, teria uma importância secundária? Perdão! Atrevo-me a adiantar que, pelo contrário, aqui o que mais importa é o método. É necessário dizer que, na *Colméia*, o método que eu aqui elogio é o que sempre foi utilizado?

### A criança deve ser ela mesma

Não me acho no direito de consagrar de antemão a criança às minhas convicções, pela quais optei na plenitude da minha independência e da minha razão. O "pequeno" não deve ser o pálido reflexo do "maior"; o papel do pai não é o de sobreviver-se, o de se perpetuar sem modificação na sua descendência; o educador não deve tender a se prolongar no educando, a substituir a opinião deste pela sua.

Não concebo assim o papel de "irmãos mais velhos" que somos. A missão do "mais velho" — a mais alta missão, a mais nobre, a mais fecunda, mas também a mais delicada — consiste em projetar no cérebro obscuro do "pequeno" as clarezas que guiam, em fazer chegar ao seu coração os sentimentos que os hábitos que vivificam, em fazer penetrar na sua frágil vontade o movem para o que é justo e bom. O educador deve ser exemplo, guia e proteção; nem mais, nem menos, se se quiser que a criança continue sendo ela mesma, que as suas faculdades se desenvolvam, que, finalmente, se forme um ser forte, digno e livre.

Concordo que o educador e o pai gostam de se refletir, de se ver na criança que educam; este desejo de formar o educando à imagem do educador é humano; nem por isto é menos condenável e deve ser reprovado. Que seria do progresso se as crianças fossem somente a reprodução exata, a imagem fiel dos pais, se os colegas fossem somente a fotografia escrupulosa dos professores? Cada um de nós acha que os seus sentimentos são os mais nobres, suas convicções as mais sãs, sua maneira de ver a mais justificada. E

é por isto que, sem dúvida, cada um de nós se crê autorizado a usar de todos os meios a seu alcance para ser compartilhado e adotado pela criança. É um grande erro.

E, ademais, ainda não nos acostumamos à idéia de que a criança não pertence nem a seu pai, nem a seu professor, nem à Igreja, nem ao Estado, mas a si mesma.

Na *Colméia* meus colaboradores e eu nunca perdemos de vista estas verdades, ainda desconhecidas em nossos dias, mas que está fadada a ser admitida sem protestos, quando o despotismo do Estado e a autoridade abusiva do pai de família desaparecerem.

### Sistema de classificação

Sou adversário resolutivo do sistema de classificação em voga e em uso em quase todos os estabelecimentos de ensino. A classificação é considerada pela opinião geral como acertado estímulo e a maioria das famílias acha que ela determina entre os estudantes uma emulação necessária. Esta não é a minha opinião. A experiência demonstra que a classificação não produz nenhum efeito verdadeiramente útil como também, aliás, vai dar em resultados deploráveis.

Os primeiros são sempre os mesmos: os mais bem dotados, os mais estudiosos se tornam, a longo prazo, insuportáveis pela presunção. É bom repara-los primeiro o olhar desdenhoso, e depois o desprezo, que estes meninos e meninas, que estão sempre em primeiro lugar, dirigem aos pobres companheiros que ficam para trás nos últimos lugares.

Mimados, estimados, incensados, estas crianças, orgulho das famílias e glória da escola, acabam acreditando que têm essência superior, que por suas veias corre sangue mais generoso e mais puro e merecem elogios, carinhos e recompensas. Acostumam-se, pouco a pouco, a achar que deve haver na escola duas categorias de crianças: os que nasceram para ficar na cabeça e os que nasceram para ficar na cauda; os que estão destinados por suas aptidões e méritos a ficarem sempre na frente, os primeiros, ou os que, pela inteligência ou preguiça, estão condenados a permanecerem sempre no final, os últimos; aqueles sobre os quais naturalmente recaem todas as reprimendas e os castigos. E os primeiros, como são os beneficiários felizes deste estado de coisas, são levados irremediavelmente a achar que é justo, vantajoso, e que assim deve ser.

Mais tarde quando entrarem no convívio social, estas crianças, que trazem consigo os sentimentos adquiridos e as práticas contraídas na escola, vão abrir espaço dando cotoveladas para ocuparem os melhores postos, vencidos de que o essencial é estar na primeira fila, quaisquer que sejam os

meios empregados, e de que o êxito justifica tudo. Só terão uma ambição: prosperar. Ao constatarem que na sociedade, como na escola, há duas humilidades, a que está na cabeça e a que continua na cauda, aquela para a qual tudo é êxito e prosperidade e aquela para a qual tudo são reveses e dissabores, a que provoca admiração e a que provoca desprezo, as crianças que a escola empurrou para o arrívismo, custe o que custar, tentarão antes de tudo e exclusivamente estar entre aqueles que compõe, a humanidade privilegiada.

Nunca estarão entre essas consciências superiores e honradas, capazes de pôr o respeito à verdade, o amor à justiça e o culto à lealdade acima da fortuna e do poder; não pertencerão nunca a esses corações afetuosos e fraternais que, diante do espetáculo de um companheiro que caiu na desgraça, tratam de socorrê-lo e de estender-lhe uma mão caridosa; não estarão nunca entre essas vontades ardentes e generosas, dispostas a sacrificar a preocupação de seus interesses imediatos e materiais, ante a inexpressável alegria de converter-se no campeão desinteressado de uma causa nobre e justa. Terão somente uma preocupação, serão seduzidos por um só fim, para o qual dirigirão todos os seus esforços: prosperar. Terão somente duas paixões: a cobiça e a ambição, só desejarão e amarão duas coisas: a riqueza e o poder.

Quanto aos últimos, quanto àqueles cuja classificação os coloca nos últimos postos, são também sempre os mesmos: os menos dotados, os menos estudiosos. Estes, a longo prazo, sentem ciúme do êxito dos outros e abrem o seu coração à inveja. Enrubescem e sofrem por sua humilhação constante. Estimulados pelo professor, acoçados pela família, gostariam também de estar na primeira linha, mas faltam-lhes as aptidões e a atividade necessárias. Ante a esterilidade de seus esforços, desanimam-se insensivelmente. Pouco a pouco o desinteresse se apossa deles e tomam ojeriza ao esforço inútil e odeiam o trabalho impotente.

E, ademais, acabam se acostumando a ser os últimos, tomam o seu par-tido, resignam-se e, afinal de contas, ao mesmo tempo que lamentam não estar entre os primeiros pelas vantagens que teriam, acham que é justo que haja primeiros e últimos, que sem dúvida é necessário que seja assim, e que, ao fim e ao cabo, é fatal. Deste modo o que semeia através da classificação é: nos primeiros, a vaidade, a presunção, o desprezo aos inferiores e inclusive o arrívismo; nos últimos, a inveja, a decepção, o desinteresse pelo esforço, a resignação.

Passo por alto sobre estes ódios, estas rivalidades, estes conflitos que, com muita frequência, convertem a escola num campo fechado, onde se chocam violentamente as vaidades e as irritações. Afinal, estes pequenos não vão conhecer logo a cobiça da competição, os rigores implacáveis da luta pela vida? Não seria, então, melhor mantê-los o maior tempo possível longe destas competições estereis e perniciosas?

## Caso de consciência insolúvel

Cada vez que um educador tem que fazer um trabalho de classificação, ele se encontra diante de um caso de consciência cuja solução é tão temida quanto difícil.

Aqui temos duas crianças. Uma recebeu da natureza os dons mais apreciados: inteligência ágil, memória pronta e fiel, imaginação ardente e comedida, juízo são. Trabalha pouco e tem êxito. A outra não foi favorecida pela natureza: sua compreensão é lenta, a memória ingrata, a imaginação preguiçosa, o juízo mal equilibrado. Trabalha muito e não tem grande êxito. O que vai fazer o educador? O que vai recompensar com o melhor lugar: a aptidão ou o esforço? A quem vai outorgar, para ser justo, o primeiro lugar: à natureza ou ao trabalho?

Vai dar o primeiro lugar ao que trabalhou menos, mas teve melhor êxito? Vai, ao contrário, levando em conta o esforço realizado, ainda que seja para recompensar um esforço mais meritório já que é mais penoso e mais ingrato, dar o primeiro lugar ao que trabalhou mais, embora tenha tido menos êxito? Seria contrário a todas as regras usadas no sistema de classificação e, por isto mesmo, seria justo. Na verdade este sistema é iníquo e desplorável. Não se deve comparar uma a outra e fazer com que participem da mesma tarefa crianças cujas forças são tão desproporcionais.

A criança só deve ser comparada a si mesma, só pode competir com ela própria.

A classificação não é um estímulo. Não exigir muito do aluno inteligente, isto só diminuirá a sua marcha em vez de aumentá-la; e exigir muito do aluno menos inteligente só leva a desanimá-lo.

O educador tem o dever de comparar a criança de hoje à de ontem, do mesmo modo que vai comparar a de amanhã à de hoje e por meio de seu esforço ou de suas admoestações, conforme o caso, obterá dela, contando com uma base exata e justa, tudo o que o aluno for capaz de dar como esforço e produzir como resultado.

Este é o procedimento que adotamos na *Colméia* e nos felicitamos pela supressão do sistema de classificação.

## Educação moral

Já existe um acordo, ou quase, sobre quais são as melhores condições para se levar a cabo o desenvolvimento físico da criança. Também já começamos a nos entender sobre quais são os métodos pedagógicos mais adequados para favorecer o seu desenvolvimento intelectual, porém continua havendo desacordo, e muito, sobre os procedimentos educativos que devem ser

empregados para o seu desenvolvimento moral: para a preparação metódica da sua vontade, a formação da sua consciência e a expansão do seu coração. Neste campo está tudo por fazer, ou melhor, por refazer. O conflito entre estes dois métodos é duro: *severidade* ou *docilidade*; *obrigação* ou *liberdade*; *adestramento* ou *educação*. Examinemos cada um destes pontos.

*Severidade ou docilidade* — Muita gente está convencida de que a criança nasce perversa e que só é possível encaminhá-la para o bem mediante uma educação severa. Estas pessoas opinam que ela, por natureza, inclinada instintivamente, por causa de predisposições detestáveis, aos sentimentos baixos e às ações condenáveis, só pode afastar-se das práticas contrárias à moral privada e pública, graças a um sistema de vigilância e severidade que organiza continuamente ao redor dela a asfixia de suas aspirações, a parada de seus impulsos. Elas afirmam que qualquer apelo à generosidade, à justiça, à bondade, ao amor ao próximo continuará sendo necessariamente inútil, se não se apoiar — como sanção do ato cometido — na idéia de uma recompensa que vai obter ou de um castigo que deve evitar. Não falem a esta gente de docilidade nem de indulgência para com os pequenos, pois elas fariam uma cara de espanto como se estivessem vendo um espírito quimérico. Não lhes digam que no campo da educação, como nos outros, vocês esperam muito mais da persuasão do que da ameaça; elas se inibirão com a compaixão depreciativa que os partidários da “forma dura” concedem à “imaginação doentia” de um partidário da “forma suave”. Burlas, sarcasmos, gargalhadas, é assim que irão responder-lhes com algumas frases feitas, muito usadas, sobre a necessidade de fazer com que as crianças se movam com o chicote, de não deixar que lhes aconteça nada, de levá-las a bom passo; se falta isto, afirmam, não se pode conseguir nada.

O importante é saber o que se quer obter, se se trata de conseguir delas que não façam nenhum movimento quando estão ali e que fiquem tranqüilas; se se trata de conseguir que, se estão presentes, não façam nada do que lhes foi proibido sob pena de ganharem cascudos ou privação de doces; se se trata de conseguir que elas não falem nada quando “há gente”, porque as crianças bem educadas não devem intervir na conversa dos adultos; naturalmente, certamente podem, com a ajuda de rigor, e reforçado com atitudes ameaçadoras, obter tudo isto. Mas que saibam que, por um lado, esta imobilidade, esta obediência passiva e este silêncio pedido não têm nenhum caráter de moralidade; que saibam que o característico da criança é movimentar-se e falar quando sente necessidade; e que não se esqueçam, por outro lado, de que quando tiverem dado meia volta, a criança tranqüila, obediente, silenciosa, se precipitará para espichar as pernas, para fazer o que lhe proibiram e para falar a torto e a direito.

O resultado de seu sistema de severidade e de castigo será: a hipocrisia, a pior das faltas na criança, ignorante, talvez, que não seja verdadeira.

mente repreensível. Porque, que a criança, ignorante, distraída, travessa, sem consideração não dê importância e esqueça os seus conselhos, faça pouco caso de suas recomendações, não leve em conta suficientemente as suas observações é, sem dúvida, lamentável; mas isto pode ser levianidade, inexperiência, travessura, inconsciência; a falta não está aqui; de qualquer forma, se existe falta, ela não é muito grave.

A falta — falta grave — começa com a dissimulação. E a mentira, a hipocrisia são o fruto inevitável da severidade, da ameaça.

Dez gestos de distração, de irreflexão, não são muita coisa. Um só gesto de hipocrisia é muito. A severidade faz hipócritas, temerosos e covardes, é mortal para a franqueza, a confiança, o verdadeiro valor. Estabelece entre o educador e a criança as perigosas barreiras da desconfiança mútua, amarga o coração dos pequenos e os mantém afastados do coração dos adultos; determina entre o educador e a criança relações de professor a escravo e não de amigo a amigo. Entretanto, é necessário não confundir indulgência com permissão. Não aconselho o educador a fechar com benevolência os olhos para a falta cometida e não se preocupar. O procedimento neste caso seria cômodo e ao alcance do educador mais preguiçoso ou do mais ativo, do mais bobo ou do mais vivo.

Em sua inconsciência, a criança não sabe nem o que tem que fazer, nem o que tem que evitar. A experiência do educador lhe é proveitosa; inclusive necessária; o dever do professor consiste em pôr esta experiência a serviço da criança, dirigi-la, aconselhá-la, protegê-la; se cair, levantá-la; se desanimar, reconfortá-la; se chorar, consolá-la. Por conseguinte, quando a criança cometer uma falta — grande ou pequena — tem-se que fazê-la ver, fazê-la compreender, explicar-lhe onde e como agiu mal, mostrar-lhe as consequências desagradáveis do seu ato, fazer com que ela o sinta. Há que se mostrar a ela, mais tarde, o que deveria ter feito, de modo que, apresentando-se novamente o mesmo caso, a criança saiba como se conduzir. Resumindo, temos que afastá-la do caminho perigoso, em que cometera o erro de se introduzir, e abrir para ela o caminho em que seria conveniente dirigir os seus passos no futuro.

Mas é importante, qualquer que seja a falta, falar-lhe em termos afetuosa e suaves, com voz mais entristecida do que severa, para que depois desta carinhosa advertência, a criança, longe de se sentir mais afastada que antes, se sinta pelo contrário, mais perto do educador, mais confiante, mais afetuosa. Este meio é mais adequado para que a criança sinta a falta e aspire à resolução de não tornar a fazê-la.

*Obrigação ou liberdade?* — Eu a reconheço: a prática da liberdade leva consigo uma espécie de aprendizagem. A liberdade pressupõe um estado de consciência bastante desenvolvido; este estado de consciência necessita

de certo saber, de certo conhecimento das coisas, experiência, pontos de comparação; e a criança, não possuindo este saber, não tendo chegado a este estado de consciência, acha que o regime da liberdade não foi feito para ela e que é necessária a obrigação. É ir um pouco longe e eu não aceito esta conclusão que só tem a aparência de exatidão. Isto significa que, faltando-lhe a experiência e não possuindo ainda discernimento suficiente, a criança fará, às vezes, uso lamentável ou perigoso para si mesma e para o próximo da liberdade que se lhe deu? Se é isto o que se afirma, estou disposto a reconhecerê-lo. Mas teria que concluir que uma atmosfera de liberdade não lhe serve para nada e que seria conveniente deixar que os pulmões se enchessem somente com o ar da obrigação? Não o creio.

Em matéria de educação, o regime da liberdade comporta riscos e inconvenientes. É evidente. Porém, o da obrigação leva consigo outros mais temíveis. Vamos dar primeiro uma olhada nos últimos.

*A obrigação. Seus inconvenientes* — O regime de obrigação tem como resultado, regulamentar todos os atos da criança; vai dar, conseqüentemente, na categorização de todos eles em *prescritos* e *proibidos*, em *recompensados* e *castigados*; porque não haveria imposição, se a criança não tivesse que se conformar às prescrições e às proibições e se a observação das primeiras e a violação das segundas não levassem consigo como sanção, conforme o caso, uma recompensa ou um castigo.

“Se fizer isto, terá um prêmio”.

“Se fizer este outro, terá um castigo”.

Todo o sistema está aqui. Admito com os partidários deste sistema que o seu discernimento é criterioso, que as suas intenções são puras e que, desta maneira, a classificação que estabeleceram — atos para fazer, atos para não fazer — é prudente, razoável e inspirada no interesse da criança. Vou traduzir este regime e a sua aplicação num estilo mais familiar, numa linguagem mais precisa e mostrar o mecanismo por meio de um exemplo surpreendente.

A mãe diz aos filhos: “You sair e na minha ausência fiquem quietos; peguem este livro de gravuras e histórias para se divertirem, não toquem em nada; não saiam à rua; se baterem à porta, não abram. Se ficarem bonzinhos, eu lhes darei dinheiro ao voltar e um bom pedaço de chocolate; esta noite os levarei ao cinema ou ao circo. Mas em caso contrário, se me desobedecerem, nem dinheiro, nem chocolate, nem circo, nem cinema e uma boa surra”. E a mãe sai.

Das duas uma: ou as crianças, uma vez sozinhas, armam uma peça, vão brincar na rua, mexem em tudo, enfim, nem ligarão para os conselhos da mãe; mas para não receberem a surra, para obterem o dinheiro e o chocolate, e para irem ao cinema ou ao circo, botam tudo nos lugares e, na volta, a mãe os encontrará olhando tranqüilamente o livro de gravuras. Ou então as crian-

ças obedecerão às ordens da mãe; não cederão ao desejo de brincarem na rua com os amiguinhos, cujos gritos de alegria chegam até os seus ouvidos; resistirão à tentação de abrir a porta para ver quem bateu; não mexerão nos fósforos, apesar de que eles gostariam muito de ver a chama brilhar; não vão meter os dedos na lata de marmelada embora tivessem muita vontade.

Ah! se tivessem a certeza de que a mãe ignoraria a desobediência, estariam encantados. Porque, afinal de contas, não é nenhum pecado brincar na rua. Os outros vão! A mãe acende fósforos, por que bate nas mãos dela quando as vêem fazendo o mesmo? A marmelada foi feita para comer e é tão gostosa! Sim! Mas a mãe perceberia e então, cuidado com o castigo e nem dinheiro, nem chocolate, nem cinema, nem circo!

No primeiro caso, o sistema de obrigação: "Faça isto e terá a recompensa; faça isto e terá um castigo", não impedirá as crianças de obedecerem, mas as levará a uma mentira combinada, com o fim de obterem uma recompensa e não serem castigados. No segundo caso, o sistema de obrigação produzirá o seu efeito; mas, em que ponto será moral a conduta destas crianças? Em que a obediência pode honrar o coração e a razão?

Aqui se pode dizer ainda: "O importante é o resultado! E, contanto que as crianças façam o que devem fazer e evitem o que devem evitar, é o essencial. Vemos que no campo moral há a mesma objeção que eu contestei no campo intelectual! Pois bem! Não! Mil vezes, não! O resultado não é tudo.

*Valor moral de um ato* — Quem se atreverá a sustentar que as causas não são nada no valor moral de uma ação e que só esta importa? O ato que consiste, para a criança em questão, em não lambear os dedos metidos na lata de marmelada, por medo de receber uma surra ou com a esperança de obter um bom pedaço de chocolate, terá algum caráter de moralidade? Pode-se negar, pelo contrário, que o mesmo ato possuiria um indiscutível valor moral se fosse ditado por uma das seguintes causas: não pegar escondido, porque este ato furtivo e hipócrita leva em si uma humilhação; não ser contra o desejo da mãe, porque elas a amam e não querem causar nenhum desgosto à mãe desobedecendo-lhe; não satisfazer somente a gula, embora ninguém percebesse, porque a lata de marmelada é para todos e deve estar na mesa de refeições; não ceder à tentação pela única satisfação de dominar-se, de vencer-se por um esforço meritório da vontade? É como dizer, no campo moral, o sentido de dignidade não existe, e também não tem valor a intervenção do coração e da vontade nas causas que induzem ao ato?

E a razão? Não tem também papel nenhum na apreciação do valor moral de um gesto? A criança que não brinca com fósforo porque só há quatro no fogão, pois a mãe os contou, e que levará uma surra ou será castigada se pegar, obedece a conselhos tão morais como os que a sua razão lhe daria se

se abstivesse de brincar com fósforo, porque lhe disseram que é um brinquedo perigoso, do qual poderia ser ela e os da família as primeiras vítimas?

Pois bem! O sistema da obrigação não exercita nenhuma das faculdades nobres da criança; não se dirige à sua razão, não diz nada à sua dignidade, permanece mudo frente à sua consciência. Não estimula nela nenhum alto sentimento, não põe em movimento nenhum esforço útil; não desperta nenhuma aspiração nobre; não provoca nenhum impulso generoso, nenhum impulso fecundo. Não atrai a atenção reflexiva da criança para as consequências próximas ou remotas, diretas ou indiretas, para ela ou para os outros, de seus desejos, fora desta consequência: recompensa em tal caso, castigo no caso contrário.

Não deixa lugar a nenhuma iniciativa. Ao ver-se abrir diante de si dois caminhos opostos em que se teve o cuidado de colocar na entrada duas colunas indicadoras, numa das quais se lê, em caracteres lacônicos e taxativos; "o que se deve fazer — caminho da recompensa"; enquanto que na outra ondula esta inscrição: "o que não se deve fazer — caminho do castigo", se esforça em decifrar na enumeração atos que tem que fazer ou que tem que evitar, aquele que o solicita só se decide depois das indicações das colunas, sem se perguntar por que tem que fazê-lo, sem experimentar, no caminho em que entrou, nenhuma outra satisfação que a de uma recompensa a obter ou um castigo a evitar.

Este sistema de obrigação engendra insensivelmente seres cinzentos, brandos, incolores, escuros, sem vontade, sem ardor, sem personalidade; raça servil, covarde, de cordeiros, incapazes de atos viris ou sublimes, cujo cumprimento pressupõe e necessita altura de miras, fogo, independência, paixão, mas muito capaz de crueldade e de abjeção, sobretudo nas circunstâncias em que, atuando em massa, a responsabilidade individual desaparece.

*Liberdade: inconvenientes e vantagens* — O sistema de liberdade leva a resultados distintos. Oferece perigos durante todo o período de aprendizagem. É conveniente também que nos primeiros momentos, já que a criança ignora quase tudo sobre as consequências que há no final dos atos, o educador dobre as advertências, os conselhos, as explicações e as mil maneiras engenhosas sob as quais pode intervir seu apoio e exercer sua vigilância protetora; porque, se tem o dever de respeitar a liberdade da criança, tem também o de protegê-la contra os perigos de todos os tipos que a rodeiam. Pouco a pouco, e na proporção em que a criança, cada dia mais bem informada, percebe mais exatamente o alcance dos seus atos, essa solicitude deve diminuir, para que a criança se acostume a afastar ela própria do seu caminho os perigos que a ameaçam.

Permitam-me uma comparação: a criança aprende a se comportar bem, da mesma maneira que aprende a andar. Quando é ainda pequena e suas per-

nas mal a levam, quando se teme que a cada passo vai cair; quando há motivos para temer que esta queda lhe quebre um braço ou uma perna, é bom e necessário não perdê-la de vista, guiá-la, vigiá-la para que não tropece, desviá-la dos obstáculos, equilibrar o seu andar vacilante, e se, apesar de todas estas preocupações, ela cair, é bom estar ali para levantá-la e dar-lhe os primeiros auxílios.

É quase certo que cairá no princípio, machucará os joelhos ou as mãos e dará gritos como se a estivessem degolando viva; mas as quedas se irão esvaecendo; as piruetas serão cada dia mais firmes e a sua caminhada mais segura. Chegará então o momento de abandoná-la um pouco mais a si mesma e depois completamente, no dia em que ela se mantiver solidamente sobre as pernas, sem perder o equilíbrio.

Com a ajuda de procedimentos semelhantes, a criança se acostumará a andar em linha reta pela vida, isto é, a conduzir-se de maneira sã, digna, nobre. Se estiver sempre sob tutela, se não puder se mover sem ter permissão, se pela apreensão das quedas, dos perigos, dos obstáculos, isto é; se por medo das faltas que pode cometer, das provas a que se submete e das consequências que para ela ou para os outros podem resultar de sua conduta, fica sempre encerrada na caixa da obrigação, como o bebê nos braços da mãe, não saberá nunca se conduzir através dos escolhos da vida, continuará sendo, já adulta, esta pouca coisa sem personalidade e sem energia que era em criança. E no dia em que, entregue a si mesma pela idade, pela morte ou pelo abandono dos responsáveis pela missão de pensar, querer e atuar, quiser pensar, querer e atuar por si própria, não encontrará em seu interior nem razão que a guie, nem coração que a inspire, nem vontade para movê-la e nem consciência para tranquilizá-la.

Levando em conta as reservas que dita a prudência e que exigem o cuidado do interesse da criança e de sua segurança, o regime de liberdade só dá bons resultados.

Prepara a criança, desde o uso da razão, para o exercício das faculdades mais nobres, acostuma-se à responsabilidade, ilumina o juízo, enobrece o coração, fortalece a vontade, exercita os esforços mais fecundos, estimula os impulsos mais generosos, atrai a sua atenção para as consequências dos seus atos, favorece o espírito de iniciativa, multiplica as atividades, centuplica as energias, desenvolve maravilhosamente a personalidade. Constrói lentamente, porém de forma segura, um ser digno, sem arrogância, orgulho e altivez, um ser apaixonado pela independência tanto dos outros como dele, respeitoso da vontade do próximo da mesma maneira que quer ser respeitado, zeloso dos seus direitos e disposto a protegê-los.

*Adestramento ou educação* — Acabamos de ver as consequências, na prática, dos dois sistemas opostos: severidade ou docilidade, obrigação ou

liberdade. É divertido ouvir os partidários da severidade e da obrigação falarem como doutores de educação moral. Já surpreendi muitos deles dizendo que, por este método, a gente se vangloria sem razão de fazer educação e que, na realidade, não fazem mais do que adestramento. Esta declaração lhes pareceu no primeiro momento um simpático paradoxo; e no entanto, nada mais fácil do que justificá-lo.

Suponhamos que se queira conseguir de um cachorrinho pôr-se sobre as duas patas, sentando-se graciosamente sobre o traseiro, levantar amavelmente tal pata, dar quando se pedir, com um gesto ou com palavras, pulos, saltos, piruetas. O que se deverá fazer? Empregarei a persuasão com respeito a este cachorro? Gastarei meu tempo e minha saliva para explicar-lhe o que espero dele? Apelarei para seus bons sentimentos para conseguir que ele me satisfaça? Não. O método é conhecido, é tradicional; terei numa mão um pedaço de açúcar e na outra um chicote ou um bastão.

Por meio da atração da recompensa e pela ameaça do castigo, *exigirei* do cachorro que me obedeça, meu chicote o chamará constantemente à ordem; a cada falta segura uma *correção* mais ou menos dura; custe o que custar, o cachorro se verá *obrigado* a obrar; sem piedade do pobre animal, meu bastão entrará em colisão severa com os seus rins até que me obedeça; então, só então, deixarei cair entre os seus dentes o pedaço de açúcar ou de carne. Ocorrerá a uma pessoa sensata dizer: "Este é um cachorro bem educado?" Não! E todo mundo vai dizer: "Este cachorro está bem adestrado". Com este cachorro, eu faço, com efeito, adestramento, não educação, qualquer um compreende aqui que a educação exige por parte do educando a intervenção da razão, do coração e da vontade, e qualquer um concebe também que esta intervenção só se produz se a razão estiver iluminada, o coração comovido e a vontade preparada.

Os amantes do pedaço de açúcar e do chicote vão dizer: "Que importa, se se obteve o resultado pretendido. Isto é o essencial. Que seja educação ou adestramento, não tem nenhuma importância". Neste caso específico e em se tratando de um cachorro, não se equivocam. Pois, queria eu dirigir-me à consciência de um cachorro? Não poderia. Não sei onde ela está. Desejaria chamar a atenção dos sentimentos de dignidade, justiça, afeição do cachorro? Não poderia satisfazer este desejo. Não saberia que língua empregar e, ainda que fizesse ao animal os discursos mais eloqüentes, que encontrasse para convencê-lo as modulações de voz mais persuasivas e os argumentos mais convincentes, não há dúvida de que o cachorro não me entenderia e permaneceria insensível à minha eloqüência. No entanto entende a ameaça do chicote e é sensível à doçura do açúcar. Como não posso impressionar na razão, nem o coração do cachorro, dirijo-me à gula e ao medo das chicotadas. Por conseguinte, faço adestramento.

Mas se tenho desculpa ao recorrer a este procedimento de rigor e de coação com relação ao cachorro, porque não tenho outro à minha disposição, deixo de ter desculpa se empregar o mesmo procedimento com relação à criança. Esta tem juízo e minha missão e dever é formá-la; tem vontade e eu tenho a obrigação de fortalecê-la; tem consciência e eu devo iluminá-la; tem coração e eu devo tentar movê-la.

Os partidários da "forma dura" tentarão dizer que não há diferença entre a criança e o cachorro? Se o fizerem, é justo e lógico que apliquem a ambos o mesmo sistema; mas então que deixem de falar de *educação* e que substituam esta expressão inexacta pela única que convém: *adestramento*. Se, pelo contrário, admitirem que há diferença entre a criança e o cachorro, não é lógico e nem justo que apliquem a ambos o mesmo procedimento. Que reservem para o cachorro, à falta de outro meio de atuação sobre ele, a severidade e a coação com seu inevitável cortejo de castigos e recompensas; mas que com a criança apelem para a docilidade, a persuasão, a liberdade e a ternura. Deste modo farão com o cachorro, adestramento, e com a criança, educação.

*Poder de exemplo* — A maior força moralizadora é o exemplo. O Mal é contagioso; o Bem, também. O exemplo influi quase de maneira toda-poderosa sobre a criança, devido à sua maleabilidade. Reflete tão fácil e fielmente o meio em que se desenvolve que se poderia, através da criança, conhecer este meio e, talvez, ainda mais comodamente, pelo conhecimento do meio, pressentir a criança. A criança abaixa a cabeça como se, nova e moderna espada de Dâmocles, fosse levar uma bofetada? Podem afirmar sem dúvida que recebe com frequência golpes e que estes vão de cima para baixo; se se afasta, ao aproximarem-se os seus braços, é porque está acostumada aos cascudos e murros dados horizontalmente ou aos ponta-pés dados de baixo para cima. Se quase não responde quando lhe falam é, exceto o caso de ser muito tímida, sinal de que adquiriu o costume de calar, imposto pelas exortações repetidas dos familiares: "Cala a boca! Criança não fala!" Se olha fixamente para o chão e evita olhar de frente, é porque viveu num ambiente saturado de hipocrisia. Se jura, se é trivial em sua linguagem e grosseira em seus gestos, é porque não frequentou os salões cheios de cosméticas da "alta" e porque não viveu em meio à familiaridade dos senhores do Instituto ou da Academia Francesa.

Mas se aqueles que os rodeiam evitam as palavras vulgares e vigiam os seus atos, a criança perderá, pouco a pouco, o hábito de falar trivialmente e, com o pouco de elegância que tenha recebido da natureza, se tornará mais distinta.

Que passe a um meio de franqueza e ela deixará de ter os olhos hipocritamente fixos no chão. Que lhe permitam falar quando tiver algo para di-

zer e sua língua terá mais soltura. Que não apanhe e, ao sentir-se protegida dos golpes, deixará de representar os "pobres cachorros chicoteados".

Tenho observado que as crianças batalhadoras, brigonas, violentas, com as mãos compridas, quase todas provêm de famílias em que há com frequência brigas, contendas. E tenho observado que os que têm inclinação para falar, para boatos, saem quase todos dos meios onde é comum fococar na porta de casa.

Se não quiserem que os filhos mintam, não os enganem nunca; se não quiserem que eles briguem entre si, não batam nunca neles; se não quiserem que eles falem de forma grosseira, não os insultem nunca. Se quiserem que eles tenham confiança em vocês, demonstrem que têm confiança neles. Se quiserem que os escutem, falem a eles como a seres capazes de se entender; se quiserem que eles sejam aféuticos e expansivos com vocês, não poupem seus beijos nem suas carícias. O exemplo é todo-poderoso.

Na *Colméia* foram aplicados estes princípios como procedimento no campo da educação moral.

*Co-educação* — No princípio houve assombro ao saberem que na *Colméia* se praticava a co-educação. Muita gente se escandalizou ou pareceu escandalizar-se. O co-ensino, ainda vai. Mas a co-educação! E tive, em várias ocasiões, que contestar às críticas, às objeções, às perguntas que este problema da co-educação provocava.

Eu contestava nestes termos:

Na *Colméia*, vivem juntos meninos e meninas como irmãos e irmãs no seio de famílias numerosas. Todos colaboram nos mesmos trabalhos e participam dos mesmos brincados. A vida é igual para todos. E me espanta que este sistema da co-educação possa levantar ainda tantos protestos, suscitar tantos temores e desencadear tão ardentes controvérsias. É consequência de quinze séculos durante os quais a mentalidade pública foi-se impregnando gradativamente de preconceitos ridículos e de apreensões inúteis.

Todos aqueles a quem os preconceitos não cegam admitem que existe menos perigo em conviver e crescer juntos meninos e meninas do que em separá-los. A simples observação demonstra que é na separação sistemática destas crianças, na idade em que começam a brotar nelas os primeiros estremecimentos da vida sexual, que surgem as curiosidades malsãs e as precocidades perigosas. Pode alguém se iludir ao ponto de crer que basta, para que meninos e meninas fiquem longe uns dos outros, proibir os meninos de falar com as meninas e estas de brincar com eles? A experiência atesta que o resultado destas proibições é completamente oposto ao que se espera.

Durante o tempo em que as crianças são demasiadamente pequenas e ainda não se perturbam com a aproximação do sexo oposto, só pode ser perigoso e imoral preveni-los contra faltas que não têm sequer a tentação de cometer. E quando meninos e meninas chegam à idade em que se sentem de



forma confusa, emocionados pela troca de olhares, por um toque, um contato furtivo, um estreitamento de mãos, uma palavra, podem-se levantar entre elas as barreiras mais altas e não se conseguirá mais do que aumentar a emoção, mais do que acrescentar o desejo de repetir o encontro. A perturbação indefinível que novos olhares teriam amainado, a emoção inexpressável que uma conversa franca e familiar teria atenuado, todo este conjunto de vibrações misteriosas ainda, que fazem surgir a adolescência e a puberdade, tudo isto talvez não aconteceria e não resistiria à boa camaradagem que o fato de se ter a mesma idade logo engendra. E eis que as exigências despóticas dos usos e convenções, as proibições imperativas de uma moral inoportuna e pouco inteligente vieram tontamente e de forma desmedida engrassar estas "pequenas coisas" ainda imperceptíveis; injetaram nas veias ardores insuspeitos; deslizaram pela imaginação sonhos fantásticos e delirantes; desencadearam no coração, ainda virgem de toda tormenta, tempestades enormes; abriram caminho às curiosidades que atormentam o espírito, engendraram as esperas que exasperam, as ansiedades que fazem sofrer, as decepções que torturam e a languidez que mata. Quer-se saber, mas se ignora; tem-se sede de tornar a ver, mas se está longe; os dias são longos, as noites são intermináveis; sofre-se por ser demasiado jovem, tem-se pressa de ser grande. Ah! Feliz resultado! E que proveito tira disto a moral!

Psicólogos que acham que têm uma observação sutil e penetrante reprimam a co-educação dizendo que ela *feminiza* os meninos e *masculiniza* as meninas. Há algo de certo nesta observação. Mas, longe de ser em detrimento da co-educação, esta observação é completamente a seu favor. Em contato com as meninas, os meninos perdem um pouco de sua brutalidade e violência, tornam-se mais delicados, suavizam os gestos, moderam os movimentos, atenuam a aspereza da linguagem e até o som, um pouco metálico, da voz. Em contato com os meninos, as meninas perdem a rusticidade, a timidez, tornam-se mais valentes, os gestos são menos indiferentes, os movimentos mais vivos, retraem-se menos diante da palavra atrevida, afirmam-se mais a vontade, cresce a energia, seu espírito de malícia e de astúcia é menos agudo. E não é bom que seja assim?

Não é minha opinião e penso que a vida em comum, os estudos e os brinquedos compartilhados esboçam, pelo contrário, uma atenuação de alguns contrastes que a educação, os costumes, as ocupações especiais de cada sexo, certos defeitos que exageraram séculos de vida, não só distinta como também oposta e até hostil, e que comunica a cada um deles uma parte de suas qualidades que se tornam lentamente patrimônio do outro. Mas aqui há somente uma aproximação, não há mistura, nem confusão; uma diminuição e não uma supressão das distâncias e cada sexo conserva seus traços característicos; o menino, a força e a menina, a graça; o menino, a audácia e a menina, a coqueteria.

*Educação sexual* — A prática da co-educação levanta o delicado problema da educação sexual. Delicado? Por que o seria mais que outro qualquer? Por que seria mais delicado a criança compreender, uma vez chegada a idade e o grau de conhecimento em que esta questão possa lhe interessar, as condições em que se efetua a perpetuação da espécie humana, do que informar má-la sobre o modo de reprodução de outras espécies? O mal-estar que causa ao educador uma conversa ou uma aula que toca neste problema provém quase que exclusivamente do próprio mistério, tem sua origem nas perfrases e nas reservas, nas precauções oratórias e nos subentendidos com os quais é comum abordar este tema com as crianças. Se fosse tratado com franqueza, se fosse abordado de frente, se fosse estudado da mesma maneira que qualquer outro capítulo das ciências naturais, todo mal-estar, toda perturbação desapareceria.

Os hipócritas doutores da moral oficial que pregam a virtude e que geralmente praticam o vício, com a condição de que não se saiba nada, pedem para as crianças a ignorância de alguns indivíduos. A ignorância é sempre um mal, um perigo.

Quantas faltas, quantas bobagens cometem as crianças, somente por in experiência, por ignorância! Um pai e uma mãe prevenidos devem sempre instruir os seus filhos. A criança acabará sabendo; então, por que andar com disfarces? É para manter o pudor? Disfarçar é incitá-la a formular sozinha idéias falsas sobre coisas que a preocupam, a consultar companheiros ou vizinhos. Não faltará também pessoas que a informarão mal, mais tarde, quando for o momento preciso de agir, ensinando-a com toda franqueza. Por que pois, ocultar-lhe o que saberá fatalmente algum dia? É uma imprecisão imperdoável. Penso que dissimular-lhe estas coisas é despertar nela, antes da idade que a natureza reserva para o seu desenvolvimento, curiosidades maliciadas; é abandoná-la, confiada e ignorante, às solicitações de todas as tentações que a rodeiam; é entregá-la aos perigos de promiscuidades perniciosas; é expô-la ao abismo em vez de preservá-la. Penso que os educadores que agem assim, em nome do pudor da criança, são culpados e imprevidentes. A verdadeira moral consiste em projetar sobre estes indivíduos a luz necessária, luz que, algum dia, a criança saberá procurar para si. É melhor que esta luz seja dada pelos que a amam e não por aqueles que não a conhecem.

*A guerra matou "A Colméia"* — A guerra, a guerra infame e maldita matou *A Colméia* (matou tanta gente e tantas coisas!). Somente o produto das minhas conferências a fazia viver, e durante as hostilidades, se ordenara a uns matar ou fazer-se matar e a outros os proibiram de falar. Prolongamos tanto quanto possível, meus colaboradores, as crianças e eu, a existência da *Colméia*, apesar de que esta existência se tornava cada dia mais difícil e mais precária. Mas desde o começo do inverno de 1916-1917, pareceu evi-

dente que desta luta obstinada, saíramos vencidos definitivamente, os pro-  
dutos de todas as aulas, indispensáveis à vida da população, escasseavam  
cada mês. Paris estava sob racionamento, embora estivesse suficientemente  
abastecida para que os habitantes da aglomeração parisiense não fossem le-  
vados à insurreição. Havia também grandes centros de província, cujo le-  
vantamento o governo poderia temer, mas a população rural, a qual os poder-  
es públicos achavam que não deviam temer, estava a cada dia mais sacrificada.

Na *Colméia* se tornava impossível o abastecimento necessário, muito  
concretamente o carvão, e tínhamos que reservar para as necessidades da co-  
zinha o pouco que podíamos conseguir deste produto. Nossa querida e fami-  
liar morada já não podia lutar contra o rigor da temperatura invernal e a  
noite as nossas crianças, para escaparem do frio que sentiam, se encolhiam  
debaixo das cálidas mantas que, por sorte, possuíamos muitas.

Tivemos que nos render à evidência e separarmos-nos delas. As que  
ainda tinham família se foram. Tomei todas as precauções necessárias para  
que as outras encontrassem refúgio entre os amigos. Nenhuma delas ficou  
abandonada. Um a um, nossos colaboradores se dispersaram. Foi para todos,  
maiores e menores, uma separação dolorosa. Mas tem-se que enfrentar o in-  
vitável e o final da *Colméia* era já uma fatalidade, tanto como consequência  
das dificuldades de abastecimento como pela insuficiência dos nossos recur-  
sos. Em fevereiro de 1917, *A Colméia* morreu, vítima, como tantas outras  
obras edificadas com amor, da guerra odiada para sempre.

Se eu tivesse a idade em que ainda se permite planejar o futuro com  
confiança, não exitaria em lançar as bases de uma nova *Colméia*. Tinha 46  
anos quando fundei esta obra de solidariedade e de educação. Cerca de 30  
anos se separaram desta época e não é na minha idade que alguém vai se  
aventurar a tal empresa, porém alimento a esperança de que outros, mais jo-  
vens, um dia próximo, ao remover as cinzas destas lembranças, sobre as  
quais palpita o meu velho coração, encontrarão ainda algum calor, farão re-  
surgir algumas fagulhas, reavivarão a chama e tentarão levantar e levar a cin-  
bo uma nova *Colméia*. A experiência que vão tentar lhes será facilitada pe-  
las indicações encontradas aqui. Espero que sejam amparadas por circun-  
tâncias mais favoráveis e que *A Colméia* de amanhã seja o crisol precioso  
onde se elaborará, em pequeno, as formas da sociedade e bem-estar, de li-  
berdade e de harmonia a cujo advento os militantes libertários dediquem o  
melhor de si mesmos.

## Serviço de ensino

a) *Biblioteca* — A Bolsa do Trabalho, dizem os estatutos gerais de todas  
estas associações “tem como finalidade cooperar para o progresso moral e  
material dos trabalhadores de ambos os sexos”. Pois bem, que meio seria  
mais próprio para este fim senão a iniciação dos trabalhadores nas desco-  
bertas do espírito humano? Sobretudo em matéria de ensino cabe felicitar a  
criação das Bolsas de Trabalho, desde o momento em que elas levam a cabo  
os maravilhosos esforços que fizeram Edouard Petit, inspetor geral de edu-  
cação dizer: “Elas estão se convertendo nas universidades do operário”. Os  
inscritos, fracos e isolados, os círculos políticos que desprezam os estudos  
econômicos, eram também impotentes (o que é lógico) não só para organiza-  
rem os cursos de ensino profissional e primário, dos quais falaremos em bre-  
ve, como também para constituírem bibliotecas de qualquer tipo. Era por  
outro lado um tempo em que as escassas bibliotecas sindicais tinham que  
compensar a severidade das obras de tecnologia ou de ciência com outras  
obras literárias que ainda hoje adornam os salões e câmaras. Pois bem, é su-  
pérfluo dizer que os operários velhos e jovens, cuja ignorância dos aconte-  
cimentos sociais e das leis que os determinam limitava o seu horizonte, eram  
considerados presas, tanto eles quanto as gerações que os seguiram, na busca  
de salários de fome e de trabalhos aviltantes; ademais, viviam isolados e não  
podiam por isto empreender discussões vivas, intensas, capazes de tornar  
mais agudas as faculdades de observação e de crítica, e por isto preferiam os  
temas elevados, as narrações pitorescas ou inquietantes dos narradores po-  
pulares.

Somente quando se uniram, depois de federados, quando começaram a