

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓREITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Angélica Lacerda Cardoso

**O ANARQUISMO E SEU LEGADO NA EDUCAÇÃO DE SÃO
PAULO NA PRIMEIRA REPÚBLICA - 1889-1920**

**Sorocaba/SP
2016**

Angélica Lacerda Cardoso

**O ANARQUISMO E SEU LEGADO NA EDUCAÇÃO DE SÃO
PAULO NA PRIMEIRA REPÚBLICA - 1889-1920**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Wilson Sandano

**Sorocaba/SP
2016**

Ficha Catalográfica

C26a Cardoso, Angélica Lacerda
O anarquismo e seu legado na educação de São Paulo na
Primeira República : 1889-1920 / Angélica Lacerda Cardoso. -- 2016.
126 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Wilson Sandano
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de
Sorocaba, Sorocaba, SP, 2016.

1. Educação – Brasil – História. 2. Anarquismo e anarquistas. 3.
Educação – Filosofia. 4. Pedagogia crítica. I. Sandano, Wilson,
orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Angélica Lacerda Cardoso

**O ANARQUISMO E SEU LEGADO NA EDUCAÇÃO DE SÃO
PAULO NA PRIMEIRA REPÚBLICA - 1889-1920**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 23/02/2017

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wilson Sandano
Universidade de Sorocabana

Prof. Dr. Walter Cruz Swensson Junior
Universidade de Sorocabana

Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo
Universidade de Sorocaba

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus a oportunidade da vida e ao Mestre Jesus pelos ensinamentos de Fé, Coragem e Perseverança durante esta trajetória terrena.

Agradeço a todas as pessoas que acreditaram ser possível continuar a jornada do conhecimento, em especial ao meu mestre Professor Wilson Sandano: quanta paciência!

Aos meus filhos Otávio e Álvaro pelo incentivo e pelas palavras de encorajamento nas longas horas de estudo.

À minha mãe Nilza e minha avó Ondina pelo apoio nas preces e pensamentos positivos de coragem e espírito de luta sempre!

E, finalmente, aos amigos de alma e de jornada na área da Pedagogia. Obrigada a todos os educadores e colaboradores na construção de um mundo melhor por acreditarem na Educação como o grande elixir da Alma.

RESUMO

A pesquisa trata sobre o Anarquismo e suas contribuições, na área da educação, por meio da concepção pedagógica fundada e propagada pelos anarquistas, chamada Pedagogia Libertária, dando ênfase às considerações de Francisco Ferrer y Guardía.

O objetivo da pesquisa é compreender as idéias do Anarquismo no campo educacional por meio da pedagogia libertária nas Escolas Modernas de São Paulo no período de 1889 a 1920.

A hipótese de pesquisa considera se o Anarquismo deixou contribuições para a Educação e quais são estas contribuições.

A pesquisa desenvolveu-se por meio de bibliografias acerca do tema Anarquismo e Pedagogia Libertária, com referenciais nos autores: Joll (1970), Guardía (1976), Carone (1989), Costa (1990), Rodrigues (1992), Gallo (1995, 2000, 2001, 2007), Proudhon (1998), entre outros, bem como o acervo digital da Unicamp e Usp e consultas ao periódico *O Operário (ano 1910)* da cidade de Sorocaba.

Palavras-chave: Anarquismo. Pedagogia Libertária. Escola Moderna

ABSTRACT

This research is about Anarchism and its contribution in the educational field, by means of pedagogic concepts introduced by anarchists, called Libertarian Pedagogic, focused on Francisco Ferrer y Guardia contributions. The objective of the research is to comprehend the ideas of Anarchism in the educational field, by means of the Libertarian Pedagogic, in the so called "Modern School" (Escolas Modernas in Portuguese) in São Paulo between 1889 and 1920. The hypothesis of the research considers if the Anarchism left any contributions for the Educational field, and which were those. The research was developed by means of bibliographies about the theme (Anarchism and Libertarian Pedagogic) with references about the authors: Joll (1970), Guardia (1976), Carone (1989), Costa (1990), Rodrigues (1992), Gallo (1995,2000,2001,2007), Proudhon (1998), among others digital archives of UNICAMP and USP were used as well, The Periodic "O Operário " (1910) of the city Sorocabab was used for consultation.

Key words: Anarchism. Libertarian Pedagogic, Modern School

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1: Pierre Joseph Proudhon.....	16
Figura 2: Mikhail Aleksandrovitch Bakunin.....	20
Figura 3: Pyotr Alexeyevich Kropotkin.....	24
Figura 4: Errico Malatesta	27
Figura 5: William Godwin.....	32
Figura 6: Max Stiner	34
Figura 7: O teatro feito por operários	45
Figura 8: Paul Robin.....	55
Figura 9: Orfanato Prévost de Cempuis , na cidade de Oise,norte da França .	57
Figura 10: Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909).....	59
Figura 11: O Tribunal de Julgamento de Francisco Ferrer y Guardia	68
Figura 12: Sebastián Faure.....	88
Figura 13: A Colméia (La Ruch)	90
Figura 14: A sala de aula no La Ruche	92

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 O ANARQUISMO: CONCEITO. DESENVOLVIMENTO. PRINCIPAIS PENSADORES	12
2.1 O ANARQUISMO. PRIMEIRAS IMPRESSÕES. O MOVIMENTO ANARQUISTA E SEU DESENVOLVIMENTO	12
2.2 OS PRINCIPAIS PENSADORES DO ANARQUISMO	15
2.2.1 <i>Proudhon</i>	16
2.2.2 <i>Bakunin</i>	20
2.2.3 <i>Piotr Alekséyevich Kropotkin</i>	24
2.2.4 <i>Errico Malatesta</i>	27
2.2.5 <i>William Godwin</i>	32
2.2.6 <i>Max Stiner</i>	34
3 O ANARQUISMO E O MOVIMENTO OPERÁRIO	37
3.1 O MOVIMENTO OPERÁRIO E A EDUCAÇÃO	42
4 O ANARQUISMO E A EDUCAÇÃO NO BRASIL	50
4.1 CONTEXTO HISTÓRICO	50
4.2 OS IMIGRANTES	53
5 A PEDAGOGIA LIBERTÁRIA E OS PRINCIPAIS PENSADORES DA PEDAGOGIA LIBERTÁRIA: PAUL ROBIN, FRANCISCO FERRER Y GUARDIA , SEBASTIÁN FAURE	55
5.1 PAUL ROBIN	55
5.2 FRANCISCO FERRER Y GUARDÍA	59
5.2.1 <i>Ferrer e a escola moderna</i>	61
5.2.2 <i>O espaço na escola moderna : físico, didático e metodológico</i>	63
5.2.3 <i>Ferrer y Guardia e o anarquismo</i>	65
5.3 SEBASTIÁN FAURE	88
6. A ESCOLA MODERNA NO ESTADO DE SÃO PAULO	94
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	123

1 INTRODUÇÃO

O anarquismo teve sua relevância no final do século XIX e início do século XX, no período entre 1889- 1920, uma vez que as ideias libertárias do anarquismo passaram a entrar em conflito com as ideias conservadoras do Estado e da Igreja.

Com base nesta afirmação, procurou-se, nesta pesquisa, apresentar o Anarquismo e suas contribuições, na área da educação, por meio da concepção pedagógica fundada e propagada pelos anarquistas: chamada pedagogia libertária, dando ênfase às considerações de Francisco Ferrer y Guardia.

Sem a intenção de esgotar a dimensão filosófica do tema anarquismo e sua participação nos movimentos sociais ocorridos no presente período de estudo (1889 a 1920), procurou-se, também, por meio desta pesquisa, compreender o pensamento dos principais filósofos e pensadores dessas ideias libertárias, bem como seu histórico de vida, com a intenção de tentar assimilar o porquê da corrente filosófica apregoada. Entender a militância amorosamente galgada pelos libertários e, principalmente, o legado deixado na história, suas marcas, conquistas, derrotas, alegrias e sofrimentos. Esta pesquisa tem como intenção verificar a aplicabilidade dessas ideias na educação, constituída por todos os segmentos aqui apresentados.

Cabe lembrar que o conceito de Anarquismo, após inúmeras pesquisas e consultas, apareceu como o de maior consonância entre os estudiosos, sem desconsiderar a importância de outros pontos de vista, irrelevantes para uma pesquisa de cunho educativo.

A proposta libertária articulava meios para alcançar o grande objetivo do anarquismo: a liberdade. Como será tratado no presente trabalho, veremos que

se trata da liberdade racional, analisada e escolhida, livre de manipulações e interesses, sejam estes de quem fossem.

Os idealistas do século XIX perseguiram a melhoria do bem estar da sociedade, dos indivíduos como seres autônomos e aptos a auto-gestão. Seus adeptos condenavam o governo amparado na força coercitiva uma vez que tal atitude é incompatível com a liberdade humana. A importância desse estudo está justamente na relevância proposta pelos libertários no que tange a capacidade humana de seu desenvolvimento, de sua potencialidade e liberdade plena.

O trabalho foi estruturado da seguinte forma: no capítulo segundo discutiremos sobre o Anarquismo: conceito, desenvolvimento e principais pensadores e sua relevância para a pesquisa. Na sequência, no capítulo terceiro, foi feita a explanação sobre O Anarquismo e o Movimento Operário, essencialmente ligados à Educação, cerne desta pesquisa. O quarto capítulo tratou sobre as relações entre o Anarquismo e a Educação. No capítulo seguinte, abordamos a Pedagogia Libertária e suas ideias propagadas por seus idealizadores. Além dessas ideias, também a prática constituída por esses pedagogos libertários. O capítulo sexto, por fim, procurou apresentar a Escola Moderna no estado de São Paulo: sua constituição, desenvolvimento e fechamento, como também da Escola Moderna no município de Sorocaba.

Cabe ressaltar que, tendo em vista o Movimento Operário ser de suma importância nos desdobramentos educacionais, tratou-se do contexto histórico deste movimento operário na Europa e no Brasil e Os Imigrantes. Neste trabalho, abordou-se a importância da Educação para os Anarquistas por meio do estudo da Pedagogia Libertária e seus principais pensadores: Paul Robin, Francisco Ferrer y Guardia e Sebastián Faure. É fato que maior ênfase foi conferida a Francisco Ferrer y Guardia devido a sua importância na Educação Libertária.

Por fim, procurou-se apresentar a aplicação das ideias libertárias no Estado de São Paulo no período estudado (1889-1920), por meio das Escolas Modernas.

2 O ANARQUISMO: CONCEITO. DESENVOLVIMENTO. PRINCIPAIS PENSADORES

Neste capítulo, analisaremos o que vem a ser o Anarquismo, como surgiu e seu desenvolvimento, bem como seus principais pensadores.

2.1 O anarquismo. O movimento anarquista e seu desenvolvimento

A história do surgimento e desenvolvimento do anarquismo apresenta em sua constituição, elementos diversos que compõem seu fundamento, uma vez que inúmeras são as correntes distintas que formam o que se convencionou chamar de movimento libertário.

Segundo Joll (1970), o movimento anarquista é um produto do século XIX, sendo, em partes, o resultado do impacto da maquinaria e da indústria na sociedade camponesa e artesã. Na visão desse autor, contexto histórico teria permitido o surgimento do anarquismo e, por este motivo, a formação da classe trabalhadora estar intimamente ligada aos movimentos anarquistas que surgem no século XIX.

As forças sociais que erigiram no que se denomina século XIX, como afirma Costa (1990), encontraram áridas batalhas, uma vez que foram tempos de legitimação do capitalismo e da consolidação da burguesia em contraposição a duras críticas sociais, ensaios revolucionários, produções filosóficas e excelsas denúncias da miserável exploração do homem pelo homem.

O ódio visceral de todos os anarquistas é contrário a este leviatã da sociedade moderna, este organismo imenso e todo poderoso, a síntese da autoridade e da centralização, a espada de Dâmocles¹ que, pendida sobre a cabeça de cada cidadão e que foi paulatinamente conquistando o poder político, econômico e social: o Estado. (COSTA, 1996)

¹ Dâmocles: personagem da mitologia grega que simboliza a precariedade das situações humanas.

Cabe lembrar que o posicionamento dos adversários no Anarquismo, podem ser compreendidos, em termos, por meio da leitura de obras teóricas que, entre os séculos XIX e XX, contribuíram para reforçar o sentido de anarquismo como sinônimo de destruição, caos e desorganização, relacionando-o, frequentemente, com o crime e a loucura, conforme aponta Corrêa (2012).

Já em 1894² Lombroso (1977, p.15;25), escreveu que o anarquismo significava “um enorme retrocesso” e, para ele, “os autores mais ativos da ideia anárquica” eram “loucos ou criminosos, e muitas vezes ambos”.

Le Bon (1921,p.), em *Psychologia Política*, no contexto de ascensão do sindicalismo revolucionário francês, entre os fins do século XIX e o início do século XX, afirmava: “o anarquismo não constitui uma doutrina política, porém um estado mental, especial a variedades bem definidas de degenerados, que os patologistas há muito tempo catalogaram”; seria, enfim, uma “moléstia essencialmente contagiosa”. Para ele, os anarquistas eram “alucinados pelos seus impulsos mórbidos” e possuíam “o intuito de destruir a sociedade”; eram, assim, inimigos “de qualquer forma de organização social”. Ainda que exageradas essas palavras, as mesmas eram forjadas e incutiam sentidos a uma determinada parcela da sociedade da época, como salienta Corrêa (2012). Sabe-se que anarquista’ era o termo adotado por Robespierre para atacar os da esquerda, de que se servira para os seus próprios fins, mas de quem resolvera se libertar. Outro significado era dado pelos sans-cullotes de Beaucaire, em 1793, que afirmavam: “Somos uns pobres e virtuosos sans-cullotes; formamos uma associação de artesãos e camponeses”. E continuavam: “Sabemos quem são os nossos amigos: aqueles que nos livraram do clero e da nobreza, do sistema feudal, das décimas, da monarquia e de todos os males que ela acarreta consigo; aqueles a quem os aristocratas chamam anarquistas, facciosos, maratistas”. (JOLL, 1970: 48) Ainda que se possa dizer que, durante o curso da Revolução Francesa, os enragés de Jaques-Roux e de Jean Varlet fossem aqueles com posições mais libertárias,

² A época de 1894 foi marcada por atentado terroristas protagonizados por anarquistas, por isto tal afirmação do médico criminologista Cesare Lombroso.

até aquele momento o termo anarquia e seus derivados tinham um sentido estritamente negativo.

Costa (1996) afirma que os franceses apresentaram a palavra pejorativamente pela primeira vez durante a Revolução Francesa³, uma vez que a palavra *anarquistas* foi utilizada para ofender os esquerdistas.

Nota-se que esse termo, no século XVIII, era comumente utilizado para desqualificar os adversários ou inimigos políticos, atribuindo o termo às situações dos partidários à liberdade. A maneira como vão se formulando o sentido comum e a opinião pública em torno do anarquismo e dos anarquistas evidencia que, desde o seu surgimento, essa terminologia sugeriria conspurcar as manifestações contestatórias por parte de seus defensores.

De origem grega, a palavra *anarchos* é a junção da palavra *archon* (governante, soberano) e o prefixo *an* (que quer dizer sem), o que significa, portanto, etimologicamente, viver sem um governante, sem uma autoridade, sem superiores. Os anarquistas, segundo Costa (1996), têm como foco apenas o indivíduo, sem representantes, sem delegações; produtor naturalmente em sociedade e preconizantes de uma nova sociedade, indicando para isto, alguns caminhos. Para eles, cada indivíduo deve determinar sua vida e as minorias têm todo direito de discordar e fazer diferentemente, uma vez que o homem precisa ser livre.

Costa (1996) apresenta-nos a hipótese de ser a *ingenuidade dos anarquistas crer nessa liberdade*. No entanto, não há como negar esse componente em todas as formulações ácratas. Costa (1996, pag.13), aponta que Proudhon atribuiu o termo a si mesmo, usando-o de maneira positiva, bem como Sébastien Faure⁴ que disse depois: “quem negue a autoridade e a combata é anarquista” .

³ Revolução Francesa- processo social e político decorrido entre 1789 a 1799 na França.

⁴ Sébastien Faure notável ativista libertário e anticlericalista francês, pedagogo, jornalista e poeta.

Para Woodcock (2002), alguns elementos fundamentam a definição de anarquismo, pois todos os anarquistas contestam a autoridade e muitos lutam contra ela. Mesmo que em lei não haja definição de autoridade, ela é o princípio dominante nos modelos sociais contemporâneos.

Com vistas a esclarecer o termo Anarquismo, ainda segundo esse autor, do ponto de vista histórico, o Anarquismo propõe uma crítica à sociedade vigente; uma visão de sociedade ideal do futuro e os meios para passar de uma para outra. Seu objetivo visa a transformação da sociedade; sua atitude no presente é sempre de condenação a essa sociedade, mesmo que essa condenação tenha origem numa visão individualista sobre a natureza do homem, seu método é sempre de revolta social, seja ela violenta ou não.

As correntes mais marcantes no seio do movimento anarquista são: o Mutualismo, encontrado nos escritos do francês Pierre Joseph Proudhon no século XIX; o coletivismo Bakuninista, difundido por Michael Bakunin; o Anarco-comunismo, propagado por Kropotkin; o anarco-sindicalismo criado na França e desenvolvido na Europa e nas Américas e o Individualismo Anarquista que desembocou na violência de cunho político.

2.2 Os principais pensadores do anarquismo

A seguir, trataremos sobre as correntes que mais marcaram o pensamento anarquista, a partir de seus filósofos e propagandistas.

2.2.1 Proudhon



Figura 1: Pierre Joseph Proudhon

Fonte: www.raider.blogspot.com.br, visto em 30 de junho de 2016

O homem não é naturalmente bom, mas naturalmente sociável, as instituições autoritárias é que desviam e atrofiam suas inclinações para a cooperação.

Proudhon

Podemos considerar como o primeiro teórico anarquista o francês Pierre-Joseph Proudhon, famoso por dizer em 1840 que “a propriedade é roubo”, estabelecendo os princípios de uma organização federativa.

Nascido na França, em 1809, era autodidata e sua primeira ocupação foi de tipógrafo. Em sua história de vida conheceu bem as dificuldades, pois passou muito tempo em busca de emprego e mesmo a própria tipografia que montou em sociedade fechou as portas rapidamente. Após essa empreitada, foi que resolveu escrever sobre o tema propriedade.

Nesta obra, *O que é A Propriedade? Pesquisa sobre o Princípio do Direito e do Governo*, Proudhon relaciona e identifica o capitalismo e o governo como os dois maiores inimigos da liberdade e condena toda a forma de controle, pelo Estado, seja social ou econômico, e defende a famosa frase já citada: “A propriedade é um roubo.”, argumentando que dela provém todas as

formas de aprisionamento do homem, tais como escravidão, a desigualdade de direitos, a injustiça, a dor e a miséria da sociedade.

Para esse pensador, a única fonte legítima de propriedade é o trabalho. Tudo que uma pessoa produz é por direito dela e nada além disso o é. A partir desse momento, Proudhon nega a propriedade e, por conseguinte, a autoridade afirmando que a verdadeira forma de governo é a anarquia.

Esse autor, Proudhon, diz que se tivesse de responder a pergunta: “O que é a escravidão?”, responderia numa palavra: “É assassinato”. Para ele, seu pensamento seria imediatamente compreendido. Não teria necessidade de um discurso muito longo para mostrar que o poder de espoliar o homem do pensamento, da vontade, da personalidade, é um poder de vida-morte, e que escravizar um homem é assassiná-lo. Por que, então, a esta outra pergunta: “O que é a propriedade?” “Não posso responder da mesma forma. “É um roubo”, sem ter a certeza de que não serei compreendido, embora essa segunda proposição não seja mais que a primeira transformada?” (Proudhon, 1998, p.15)

Para Longlois, (2014), esse foi o primeiro pensador a utilizar o termo “anarquia” para se referir a um tipo de organização social onde prevalece a ordem voluntária, sem coerção do governo, em contraposição a habitual comparação do mesmo com a desordem e o caos.

Já Costa (1996), aponta que os partidários de Proudhon propugnavam a mudança social por meio da disseminação de organizações cooperativas e, assim como todos os anarquistas, o francês também concordava que, por natureza, o homem possui atributos necessários para viver em liberdade e concórdia social. Diferentemente de Rousseau⁵, os anarquistas não

⁵ Jean-Jacques Rousseau foi filósofo, teórico político e escritor suíço. Nasceu em 28 de junho de 1712 na cidade de Genebra (Suíça) e morreu em 2 de julho de 1778 em Ermenoville (França). É um dos principais filósofos do Iluminismo. Autor da obra “Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens” publicada em 1755. Rousseau mostra como aconteceu o desenvolvimento do homem desde seu estado de natureza até a vida em sociedade. A obra é dividida em duas partes: na primeira o autor descreve o homem e o ambiente em que vive no estado natural. Na segunda, mostra que a sociedade civil teve início com o homem que afirmou: Isto é meu. Para Rousseau, o homem selvagem anseia apenas o repouso e a liberdade, já o outro, sempre ativo, agita-se, trabalha até a morte, faz a corte aos ricos e se envaidece de sua escravidão pela vida. Nesta obra, o autor traz à tona esse duplo problema arraigado na sociedade desde os tempos antigos. Assim, remonta aos primórdios do gênero humano e reconstrói a história do homem e de sua corrupção, partindo do desvendamento de sua condição primitiva para chegar à constituição das sociedades civis.

compactuam das ideias de que o homem nasce bom por natureza, mas estão convencidos de que o homem seja por natureza social. A esta natureza Proudhon denomina “imaneente senso humano de justiça”.

Para Longlois (2014), o pensamento proudhoniano é, no geral, desconhecido para os atuais anarquistas, a não ser pela célebre frase citada no tocante a propriedade. No entanto, os auxílios de Proudhon ao anarquismo vão muito mais além. O francês, que começou aderindo em sua juventude a uma anarquia naquele tempo imprecisa, e a um socialismo baseado principalmente na teoria valor-trabalho de David Ricardo⁶, terminou se afirmando como partidário do mutualismo e do princípio federativo.

Proudhon (1998) defendia a propriedade privada como uma força verdadeiramente libertadora, sempre que estivesse baseada no trabalho e não na exploração, diferentemente dos atuais anarquistas que a citam como o maior dos males. Defender essa ideia aquartelou-o em sua trajetória teórica e, seu mutualismo, expulsou-o das ideias econômicas.

O mutualismo, a que nos referimos, era concebido pelo autor como um sistema de livres transições baseadas no “princípio do custo”, isto é, a quantidade de trabalho objetivamente incorporada nos bens. O princípio do custo se deduzia em sua teoria do valor, a qual indicava que o valor dos bens estava determinado, efetivamente pela quantidade de esforço envolvido no processo de produção. Desse fenômeno, esse autor extraía um princípio moral qual estabelecia que “O trabalhador conserva, mesmo depois de receber seu salário, um direito natural de propriedade sobre a coisa que ele produziu. O trabalho dos operários criou um valor, logo este valor é propriedade destes”

⁶ David Ricardo (1772-1823) foi um economista e político britânico, autor da teoria valor-trabalho procura explicar que o ato de determinar o valor de um produto específico depende de uma série de fatores importantes a serem considerados. De todos os fatores, o mais importante para determinar o valor econômico de um produto ou mercadoria deverá ser a quantidade de trabalho que foi necessária para que a produção deste produto em questão. Deste modo, podemos entender que a Teoria do Valor-Trabalho indica que toda a produção econômica deverá ser em sua essência, coletiva, sendo que esta lógica será quebrada apenas em algumas raras exceções em que um indivíduo faz algo para si mesmo.

O que esse autor defende é que cada indivíduo tenha por direito a posse do meio de produção ou da terra por meio do uso da mesma, sendo sempre “vigiado” pela sociedade que regulamentaria e organizaria tal produção, regulando desta forma o mercado. Ou seja, era contra a propriedade estatal dos bens em favor à propriedade dos trabalhadores que passariam a se organizar em associações.

Apesar disso, Proudhon (1998) acreditava não ter criado um sistema, uma doutrina, pois o que era passível de discussão naquele momento assim o era pelas condições específicas da sociedade, ou seja, teorias políticas, assim como qualquer outra, estão em constante evolução, seus significados e formas mudam de acordo com as circunstâncias. Além disso, ele não acreditava em partidos políticos, e sim os condenava como “variações do absolutismo”; era a favor dos direitos de herança como “uma das fundações da família e da sociedade” desde que não se aplicasse aos instrumentos de trabalho. Simplificadamente, pretendia-se o fim do privilégio, a abolição da escravatura, a igualdade de direitos, o reino da lei. Justiça, nada senão Justiça. Ele acreditava que todos os homens, por natureza, consideravam propriedade e roubo sinônimos; que igualdade de condições era igual à igualdade de direitos; que toda proeminência social usurpada sob pretexto de superioridade de talento ou de serviço era uma iniquidade e pilhagem. Era preciso apenas fazê-los descobrir.

Essa contribuição do autor na teorização de uma organização de trabalhadores em associações foi o nascedouro para o que viria a se tornar posteriormente *autogestão*. A seguir, procuraremos mostrar que ele foi uma influência direta para o filósofo russo Mikhail Bakunin.

2.2.2 Bakunin

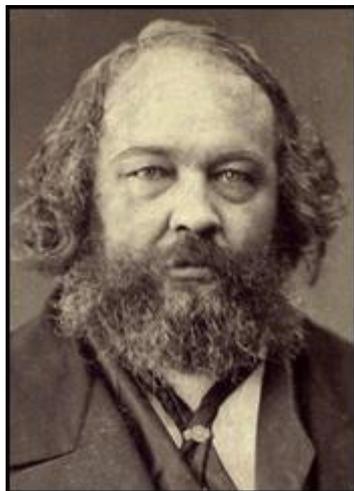


Figura 2: Mikhail Aleksandrovitch Bakunin

Fonte: www.wikipedia.com.br, visto em 30 de junho de 2016

“ Quem quer não a liberdade, mas ao Estado, não deve brincar de Revolução”

Bakunin

Costa (1996) apresenta Bakunin, expoente do movimento libertário, da seguinte forma:

O ainda jovem idealista Michail Alexandrovich Bakunin, ao passar, em 1849, por Dresden, conheceu Wagner e apaixonou-se pelo “Holandês Voador” – uma peça musical composta por Richard Wagner – que é uma música do cataclisma, apocalíptica; os metais vibram com uma intensidade extraordinária, o som arrebatava os ouvidos, é quase o fim do mundo, ou o começo. Wagner também combateu nas barricadas de Dresden⁷, ao lado de Bakunin. Cruzou também com a música de Beethoven; prometendo, após a revolução, quando

⁷ Em 1848 houve uma série de Revoluções ocorridas na Europa Central e Oriental. Também chamadas de Primavera dos Povos, surgiram em função de regimes governamentais autocráticos, de crises econômicas, do aumento da condição financeira e da falta de representação política das classes médias. Este conjunto de revoluções tinha caráter liberal, democrático, nacionalista, socialista e foi iniciado por uma crise econômica na França, sendo o movimento revolucionário mais abrangente da Europa.

Em Dresden, cidade da Alemanha, reduto liberal e democrata, eclodiu um movimento popular impulsionado, em grande parte, por periódicos como a “Gazeta de Dresden”, que publicava artigos de Mickhail Bakunin, e “Páginas Populares”, cujo contribuinte era Richard Wagner.

nada mais restasse em pé, salvar a partitura da “Nona Sinfonia” em troca de sua vida, se fosse o caso. (COSTA, 1996).

Esse autor apresenta-nos a paixão de Bakunin pela música grandiosa, tanto quanto pela imagem do caos, da destruição, onde imagens se confundem e reviram céu e terra e engolem a vida, a natureza e os homens. Elementos que transcenderam por toda sua vida e, por isso mesmo, sentenciou-o a criatividade do caos, uma vez que- em seu próprio dizer – a destruição também é uma paixão criadora. (COSTA, 1996).

Mikhail Aleksandrovitch Bakunin, nasceu na Rússia em 1814, filho de aristocratas russos e possuidores de muitas terras. Nasceu na pequena chácara Premugino, na província russa de Tver, de propriedade de seu pai, um liberal conservador, proveniente de fluente família. Passou a juventude estudando filosofia e logo saiu da Rússia em direção a outros países da Europa, entre eles a França, onde conheceu Pierre Joseph Proudhon e Karl Marx.

Conforme nos relata Costa (1996), Bakunin abandonou a Rússia em 1839 para dedicar-se a uma vida repleta de peripécias que o fariam dar a volta ao mundo participando de quase todas as barricadas que os incorretos do século XIX levantaram, fundando organizações clandestinas, impulsionando movimentos massivos, elaborando códigos secretos, polemizando com Marx e explorando os amigos, dos quais dependeu da ajuda financeira durante toda sua vida.

A participação de Bakunin nos episódios revolucionários de Paris e Praga, em 1848, a preparação da Insurreição da Boêmia e, principalmente, a atuação como comandante militar da Insurreição de Dresden, em 1849, custaram-lhe 12 anos de prisão e exílio (1849 a 1861), após sua captura na Saxônia.

Corrêa (2010) esclarece-nos que, durante o período de cárcere, o revolucionário russo passou pelas fortalezas de Königsstein, Olmütz, Pedro e Paulo, Schlüsselburg; foi condenado à morte duas vezes (1850 e 1851) e terminou sendo deportado para a Sibéria em 1857, onde permaneceu até 1861.

Os sofrimentos do período de prisões, agravados pelas inúmeras doenças adquiridas e pela brutalidade do tratamento recebido, fizeram com que Bakunin afirmasse: “A morte parece-me em muito preferível”, se comparada ao sentimento de ser “aprisionado numa fortaleza sozinho, inativo e inútil num cômodo de janelas gradeadas” e “despertar todos os dias tendo consciência de estar enterrado vivo e ter diante de si uma seqüência interminável de jornadas desesperadoras”. (BAKUNIN, 2012, p.64)

Costa (1996) lembra-nos que Bakunin, na Sibéria, casou-se e trabalhou como caixeiro viajante; trabalho esse que lhe proporcionou uma fuga espetacular da Sibéria para Londres. Em 1864, decidiu mudar-se de Londres para a Itália, o primeiro ano da Associação Internacional dos Trabalhadores.

Afirma também que, Bakunin, em 1868, filiou-se à Associação Internacional dos Trabalhadores – mais conhecida com 1ª Internacional – que na verdade era uma aliança entre os socialistas europeus e também entre os operários de vários países (foi fundada em 1864, um ano antes da morte de Proudhon e lá Bakunin se tornou um ponto de referência e um grande articulador dessas ideias na Itália e na Espanha).

Esclarece Costa (1996) que, dentro da 1ª Internacional, podiam-se encontrar socialistas, anarquistas de todas as formas, marxistas e até mesmo quem não seguia nenhuma dessas ideologias. Eram dois os objetivos dessa entidade: (i) garantir melhorias imediatas para a classe dos trabalhadores, por meio da união e cooperação dos operários de diferentes países; e (ii) funcionar como o “berço” da revolução social que seria necessária – no entendimento dos integrantes da Associação Internacional dos Trabalhadores – para acabar com a dominação e exploração por parte da alta burguesia em relação ao proletariado

Já Berthier (2004) afirma que a adesão de Bakunin a Associação Internacional dos Trabalhadores seria o nascedouro do Bakunin libertário (anarquista), uma vez que o contato aprofundado com o movimento popular e operário teria sido fundamental nesse processo. Logo que Bakunin adere à essa Associação, ele dispõe de uma experiência real de contatos permanentes

com os militantes, com as ideias, mas há ainda quase tudo a ser aprendido em matéria de organização. É pelo contato com os militantes suíços e belgas, pela observação e pela troca de ideias, que ele desenvolverá uma teoria da organização que não será produto de sua imaginação, mas o resultado de uma verdadeira simbiose entre a ação prática e a reflexão teórica. (BERTHIER apud CORREA, 2004).

Em seu discurso na Associação Internacional dos Trabalhadores, Bakunin se definiu politicamente frente a Karl Marx - uma das figuras mais notórias da Associação Internacional dos Trabalhadores. Segundo Berthier (2004), ele dizia detestar a comunhão porque seria a negação da liberdade e porque não concebia a humanidade sem liberdade. Dizia não ser comunista, porque o comunismo concentra e engole, em benefício do Estado, todas as forças da sociedade; conduzindo, inevitavelmente, a concentração da propriedade nas mãos do Estado, a extinção definitiva do princípio da mesma autoridade e tutela, próprios do Estado. Dizia que este pretexto de moralizar e civilizar os homens conseguiu somente escravizá-los e corrompê-los.

Ainda segundo o autor, Bakunin queria que a sociedade e a propriedade coletiva ou social estivessem organizadas de baixo para cima, por meio da livre associação e não de cima para baixo mediante a autoridade, seja de que classe for. Ele propunha a abolição do Estado e, ao mesmo tempo, a abolição da propriedade pessoal recebida em herança, a qual não era senão uma instituição do Estado, uma consequência direta dos princípios do Estado.

Barther (2004), esclarece, ainda, que Bakunin compartilhava com Proudhon a ideia de que o trabalhador deveria receber o justo e íntegro produto de seu trabalho e esforço. E que, se por um lado afirmava que a organização na produção deveria ser coletiva e cooperativa, a distribuição dos bens deveria corresponder à retribuição de cada indivíduo à sociedade. Inclusive concebia um meio de pagamento similar ao dinheiro pelo qual os trabalhadores poderiam dispor para trocar produtos.

A seguir veremos que é neste ponto que aparecem as diferenças com os anarcocomunistas, um dos principais pontos criticados por Piotr Kropotkin.

Este afirmava que seria necessário um centro de distribuição que atribuísse a retribuição segundo o trabalho, que poderia degenerar em uma burocracia administrativa e, em última instância, em um Estado.

2.2.3 Piotr Alekséyevich Kropotkin



Figura 3: Pyotr Alexeyevich Kropotkin

Fonte: www.wikipedia.com.br, visto em 30 de junho de 2016.

Una sociedad en la cual cada individuo sea un productor de trabajo manual o intelectual; en la que todo ser humano que no este impedido sea un trabajador y en la que todos trabajen, lo mismo e el campo que en el taller industrial. Kropotkin

Piotr Kropotkin nasceu em 9 de dezembro de 1842 e faleceu em 8 de fevereiro de 1921 na Rússia. De família nobre russa, foi oficial e fez importantes estudos geográficos na Sibéria onde pode conhecer a miséria dos povos dominados pelo Czarismo.

Na visão de Coelho (2009), a base de construção de sua teoria vem, exatamente, de sua experiência no governo dos Czares, experiência essa que nele despertou o horror pelo governo autocrático e a decepção com a indiferença e a corrupção daqueles que representavam o Estado. Em contrapartida, mostrou-se impressionado com o sucesso de colonização em bases cooperativas de exilados na Sibéria. Kropotkin afirmava que começara a

apreciar a diferença que existia entre a ação baseada no princípio do comando e da disciplina e na ação baseada no princípio do entendimento mútuo. (COELHO 2009)

Sua contribuição como geógrafo baseia-se principalmente nas 50 mil milhas que viajou pelo Oriente elaborando teorias sobre a estrutura das cadeias de montanhas e platôs da Ásia Oriental, articulando estes conhecimentos com a discussão sobre a grande seca que levou povos da Ásia Oriental a migrarem para o ocidente provocando invasões bárbaras na Europa e no Oriente. Em 1878, funda o Jornal *Le Révolté* que se tornaria o mais influente dos jornais anarquistas.

Como nos esclarece Coelho (2009), dentre as suas principais obras destacam-se: “Palavras de um Revoltado”, publicado com a ajuda de Elisée Reclus (que também era geógrafo e anarquista), em 1885. O livro trata da incapacidade dos governos revolucionários que, para ele, nada faziam de bom e durável senão pela iniciativa do povo, e todo poder tendia a matá-la. Faz crítica contumaz aos socialistas dizendo que estes estão mais preocupados com a burocracia, enquanto os anarquistas estão mais preocupados com a prática da igualdade. De acordo com Coelho (2009), Kropotkin afirmava ainda que atos de protestos e revoltas fazem mais propagandas do que milhares de brochura e que a liberdade, igualdade e a prática da solidariedade são os únicos dique eficaz que podemos opor aos instintos antissociais de alguns humanos.

Coelho (2009) elucida, ainda, que no livro “A conquista do Pão”, publicado em Paris no ano de 1892, é onde Kropotkin desenvolve mais explicitamente a teoria do anarquismo comunista. Nele reúne artigos onde aborda vários temas da vida cotidiana e problemas sociais pelos quais sofria o povo naquele momento, propondo soluções pensadas para um mundo onde a produção seria para o consumo e não para o lucro. Esse autor aponta que Kropotkin acreditava não se tratar de uma visão de sociedade utópica, mas sim uma discussão presente das razões científicas e históricas dos problemas que afligem a humanidade e da sua superação. Acreditava fundamentalmente que seria necessário criar comunas (unidades mais próximas ao povo para suas

preocupações imediatas), sendo que estas comunas não seriam impostas por um governo e sim fruto de uma união voluntária.

Ainda, segundo Coelho (2009), Kropotkin considerava o comunismo anárquico como uma antítese do sistema de salários em todos os seus aspectos e que nenhum centro de poder poderia obrigar ninguém a trabalhar; substituindo-se assim o princípio da remuneração salarial pelo princípio das necessidades: cada pessoa seria juiz de suas próprias exigências, contribuindo ou não com seu trabalho.

Esse pensador acreditava positivamente que uma vez eliminados o poder político e a exploração econômica, todos os homens trabalhariam voluntariamente, sem nenhum tipo de obrigação e não consumiriam ou reteriam para si nada mais do que necessitassem. (COELHO, 2009).

Sua personalidade muito influenciou seus escritos sobre o Anarquismo, uma que, segundo Woodcock (2002), o geógrafo amava o aspecto construtivo do Anarquismo: acreditava que a revolução era inevitável, mas não foi um revolucionário como Bakunin. Optava pela discussão aberta à conspiração secreta e em seus escritos apontava que a revolução social não seria possível pelos meios pacíficos simplesmente, uma vez que a burguesia jamais cederia.

Kropotkin considerou a revolução como um evento concreto no qual os trabalhadores rebeldes deveriam render-se às consequências de sua ação, a fim de que a revolta não desaguasse na criação de novos órgãos de poder. Essa revolução deveria frustrar qualquer tentativa de criação de um governo revolucionária e deveria garantir o progresso, a igualdade social.

Por fim, Coelho (2009) esclarece que a sua ideia de comunismo-anárquico é uma combinação de ideias do comunismo com o anarquismo e seu cerne consiste na ideia de livre distribuição. A autora aponta que, neste sentido, é interessante lembrar que ele pregava o ideal de expropriação dos bens da humanidade, onde tudo é de todos, da não-propriedade privada, onde as terras são cultivadas em comum, o princípio da não-autoridade, ou seja, da liberdade e autonomia como princípio, do desenvolvimento livre da ciência e das artes para todos, da produção conforme a possibilidade de cada um e o

consumo conforme a necessidade. Por outro lado, acredita-se ser possível encontrar práticas na atualidade que se aproximam desses ideais como as vivenciadas pelas comunidades indígenas.

Perseguindo o pensamento de Costa (1996), poderemos perceber que a ideia do comunismo-anárquico teve rápida disseminação, tendo sido bem aceita pelo italiano Errico Malatesta, como veremos a seguir.

2.2.4 Errico Malatesta



Figura 4: Errico Malatesta

Fonte: www.culturabrasil.org, visto em 30 de junho de 2016.

“Anarquista es, por definición, aquél que no quiere estar oprimido y no quiere ser opresor; aquél que quiere el máximo bienestar, la máxima libertad, el máximo desarrollo posible para todos los seres humanos.” Errico Malatesta

Corrêa (2012), elucida-nos que abordar o pensamento político de Errico Malatesta não constitui uma tarefa simples. É relevante ter em mente três questões fundamentais que atravessam qualquer análise mais criteriosa de sua obra: 1.) Ele foi anarquista por mais de 60 anos de sua vida; 2.) Suas obras completas não estão disponíveis, sequer em italiano; 3.) Ele nunca foi, e nem

pretendeu ser, um grande teórico. Foi essencialmente propagandista e organizador.

Errico Malatesta (1853-1932) foi um importante anarquista italiano, que contribuiu, em teoria e prática, com a trajetória do anarquismo em muitos países; militou em distintas localidades na Europa, nas Américas e na África. Luigi Fabbri, numa biografia sobre Malatesta, enfatiza algumas de suas características como anarquista, mostrando sua completude militante. Fala nos que sua vida ativa como anarquista foi um monólito de humanidade: unidade de pensamento e ação, balanceamento entre sentimentos e razão, coerência entre pregar e fazer, conexão da energia inflexível de luta com a bondade humana, fusão de uma atrativa doçura com a firmeza mais rígida de caráter, concordância entre a mais completa fidelidade às suas bandeiras e uma celeridade mental que fugia de todo dogmatismo. Na visão do autor, foi um anarquista completo. (Fabbri, 2010 em www.anarkismo.net.com)

Já Costa (1996) afirma que esse pensador teve uma vida tão aventureira quanto a de Bakunin, insuflando rebeliões, insurreições, organizando movimentos de caráter anarquista, viajando e espalhando as sementes libertárias. Esclarece que o italiano foi preso diversas vezes. Condenado, fez greve de fome, discordou e propôs ideias novas e totalmente contrárias aos dogmas anárquicos. Filho de uma família de comerciantes com algum recurso, estudou no Liceu de Santa Maria Capua Vetere, localidade de seu nascimento, ingressando posteriormente na Faculdade de Medicina, da Universidade de Nápoles. Os contratemplos, em parte de ordem política, fizeram-no abandonar o curso e viver, a partir de então, de biscates, dentre eles os ofícios de mecânico e eletricitista. Todo dinheiro que teve dedicou à sua causa.

Depois de ser preso em 1874, julgado e colocado em liberdade, defendeu no mesmo ano, em Florença, a passagem do coletivismo bakunista para o comunismo -anarquista de Kropotkin. Kropotkin e Malatesta confiaram-se e admiraram-se mutuamente e concordaram no geral a respeito das ideias iniciais do comunismo-anarquista, mas tiveram profundas divergências quanto a participação na 1ª grande guerra, na qual Malatesta foi contrário a qualquer participação. Segundo Nettlau (1977), correspondente de Malatesta, o amigo

achava que o otimismo de Kropotkin e suas expectativas necessitariam de base realista.

Malatesta buscou harmonia com os socialistas autoritários para destruir o capitalismo e o Estado; lutou contra os dogmas libertários, propondo, segundo Costa (1990), um partido socialista anárquico revolucionário, causando com isto um grandioso mal-estar. Resistiu ainda a inimizade dos anarquistas quando esses começaram a teorizar acerca da greve geral como supremo instrumento da revolução, inspirados pelos sindicatos franceses.

A utilização dos meios necessários à vitória permaneceram, naquilo que ele disse e fez, em constante relação com os fins libertadores aos quais se propunha chegar. O entusiasmo e a fúria do momento nunca fizeram com que ele perdesse de vista as necessidades futuras, paixão e bom-senso, destruição e criação, sempre harmonizados em suas palavras e em seu exemplo. Essa harmonia, tão indispensável para fertilizar resultados, impossível de ser ditada de cima, ele levou a cabo em meio ao povo, confundindo-se com ele, sem se preocupar que isso pudesse fazer seu trabalho pessoal desaparecer no vasto e ondulado oceano das massas anônimas (Fabbri, 2010, em www.anarkismo.net.com)

A participação determinante dos anarquistas no sindicalismo de intenção revolucionária (sindicalismo revolucionário e anarcosindicalismo) também foi presenciada por Malatesta, tanto nas Américas quanto na Europa. Neste último caso, a fundação da Confédération Générale du Travail (CGT), na França, em 1895, terminou constituindo um marco, pois assinalou a passagem da hegemonia insurrecionalista para a o anarquismo de massas na região.

Na maioria dos casos, os anarquistas dissolveram-se dentro das organizações sindicais. Em muitos casos, defenderam a “neutralidade sindical”, no caso do sindicalismo revolucionário; em outros, como na Federación Obrera Regional Argentina (FORA), a partir de 1905, e na Confederación Nacional del Trabajo (CNT), a partir de 1919, defenderam o anarcosindicalismo, vinculando programaticamente os sindicatos ao anarquismo e fazendo desta sua doutrina oficial.

Cabe ressaltar que, em ambos os casos, entretanto, esse modelo de sindicalismo demonstrou-se classista, combativo, autônomo/independente das classes e instituições inimigas, democrático (com organização pela base, autogerida e federada) e revolucionário. Malatesta posicionou-se em distintas circunstâncias sobre a relação entre anarquismo e sindicalismo, como no Congresso Anarquista de Amsterdã, em 1907.

Freire (1992) aponta que a ideologia libertária ganha fôlego, projeção e disseminação no envolvimento com o movimento sindical, principalmente no período de inícios a meados do século passado. E é também por meio dos sindicatos que esta ideologia melhor penetra nos grupos sociais de origem popular, uma vez que se constitui como um movimento de organização da classe trabalhadora. Esse sindicalismo – o libertário – afasta-se, na opinião dos seus militantes e defensores, de outras correntes ideológicas, suas contemporâneas (socialistas e bolchevistas), na medida em que, na sua ação, que é, antes de tudo, uma ação feita em conjunto, totalmente solidária, não abdica da concretização das ideias de igualdade e de liberdade, fundadoras do pensamento libertário.

Esse sindicalismo de base libertária, os militantes anarquistas ligados aos sindicatos, os sindicalistas revolucionários e os anarcossindicalistas (Candeias, 1994; Freire, 1992; Oliveira, 1973) - foi um movimento revolucionário que procurava na luta imediata (a curto prazo) a melhoria das condições de trabalho das classes populares, mas que explicitava também a finalidade última de transformação radical da sociedade. Privilegiava-se a ação direta e a greve como principais formas de luta, para, por um lado, conseguir resultados imediatos de melhoria das condições de trabalho, mas, por outro, existia o objetivo declarado de estimular a consciencialização e emancipação das classes trabalhadoras.

O anarcossindicalismo pretendia acabar com a injustiça social por meio da luta de classes e levar o proletário à revolução, que deveria suprimir o Estado e ter no sindicato, a base da nova ordem social que seria então autogerida pelos trabalhadores.

Sferra (1987) aponta que o sindicato, na visão dos anarcossindicalistas, seria o órgão responsável pela distribuição de bens, articulação do processo de auto-gestão, melhoria nas condições de vida do operariado e sua emancipação social. Isso seria obtido por meio de um programa de propaganda educativa e organizacional, que iria educar, organizar e disciplinar o operariado em um Partido de Trabalho, para que pudessem fazer frente ao capitalismo e, posteriormente, reorganizar a sociedade. Suas estratégias de luta consistiam de ação direta, autogestão e solidariedade entre os trabalhadores.

O anarcossindicalismo não tem uma doutrina ou filosofia própria. Tem um conteúdo que é extraído dos princípios libertários. Não é nada mais que a autogestão [...]. Leva sempre em consideração a personalidade individual do filiado, estimulando a sua participação voluntária na vida social - unidades vivas e conscientes dentro do movimento era como Edgard Leuenroth chamava os militantes. Praticando a descentralização procura eliminar toda burocracia. Praticando a autonomia desenvolve o máximo de liberdade a partir do indivíduo na secção sindical e em todas as instâncias até a confederação, desenvolvendo a solidariedade. (CUBERO, 2004 p. 23)

Gonçalves (2015) aponta que ação direta consistia, para os libertários, em criar condições favoráveis aos trabalhadores de uma maneira rápida; sem intermediários, sem compromisso político e sem ligação com o governo. Carone (1989, p.41) esclarece que “O que interessa ao proletário é buscar seus direitos, lutar contra a classe dominante, não ter peias políticas e institucionais com a burguesia.” utilizando os meios que lhes estivessem disponíveis: a sabotagem e principalmente a greve geral ou parcial- recursos utilizados pelos anarcossindicalistas.

Moraes (1999) sinaliza que a ação direta pode ser entendida como um método ou uma estratégia do movimento libertário para produzir mudanças, sob forma de reação ou sob forma de resistência a situações indesejáveis no conflito, bem como o posicionamento contra a participação parlamentar e o colaboracionismo de classe, opondo-se, dessa forma, aos processos eleitorais.

A autogestão extinguiu a figura do patrão e fazia dos trabalhadores os proprietários da empresa que seria administrada pelos próprios operários e, portanto, todos participariam das decisões administrativas nas mesmas condições.

A solidariedade entre os militantes, como aponta Cubero (2004), vinha dos princípios gerais anarquistas onde a individualidade, sua consciência e sua participação deveriam ser respeitadas e acontecidas voluntariamente.

2.2.5 William Godwin



Figura 5: William Godwin

Fonte: www.oxentearquize.wordpress.com, visto em 30 de junho de 2016.

El que me coacciona pretende hacerlo porque sus razones son fuertes; pero realmente lo hace porque son débiles.

Godwin

William Godwin nasceu em 3 de março de 1756 em Wisbeach. Escritor e filósofo inglês, seguiu a tradição da família e estudou teologia, sendo nomeado pregador em 1778.

Segundo Rodrigues (2010), foi pastor em diversas comunidades até 1883, sendo fortemente influenciado pelas ideias revolucionárias, sobretudo as de Rousseau, afastando-se da religião e iniciando suas reflexões sobre a realidade social. Nessa época, ligou-se a um famoso grupo de intelectuais e

trabalhadores que se reuniam nas tabernas de Londres. Neste círculo conheceu Mary Wollstonecraft, precursora do feminismo e sua futura companheira que, em 1792 publicou a *Reinvindicação dos Direitos da Mulher*.

Godwin exerceu expressiva influência entre os ácratas do século XIX, pois via a sociedade como um fenômeno que se desenvolve naturalmente e a educação como a verdadeira chave para a liberdade.

Rodrigues (2010) esclarece-nos que o britânico formulou a sociedade simplificada e descentralizada, com um mínimo decrescente de autoridade, afirmando que o homem moral não teria nada a repartir com o Estado. Elaborou, em seus escritos, um esboço de rede de paróquias independentes (comunidades) sem ninguém a governá-las, como estrutura ideal de base para uma sociedade libertária.

A partir de 1871, começou a elaborar seu livro *Investigação acerca da Justiça Política*, editado em 1873 e causador de grande alvoroço na sociedade inglesa por suas ideias filosóficas e políticas a frente de seu tempo.

Costa (1996) relata-nos que Godwin é o primeiro pensador a considerar que o Estado deveria ser aceito como um mal necessário e que, na medida em que a mente humana fosse gradualmente iluminada, aquele mínimo mal necessário proveniente do Estado seria reduzido.

A seguir, discorreremos sobre Max Stiner – um grande estudioso e propagador do pensamento de Willian Godwin.

2.2.6 Max Stiner



Figura 6: Max Stiner

Fonte: www.wikipedia.com.br, visto em 30 de junho de 2016.

O objetivo dos governos é sempre o mesmo: limitar o indivíduo, domesticá-lo, subordiná-lo, subjugá-lo.”

“O Estado chama sua própria violência de lei, mas a do indivíduo, chama de crime.”

Max Stiner

Max Stiner, pseudônimo de Kaspar Schimidt, alemão nascido na Baviera em 25 de outubro de 1806, recebeu dos historiadores, como nos lembra Costa (1996), a alcunha de “O egoísta”, baseando-se unicamente em seus escritos na incondicional soberania do indivíduo humano.

Costa (1996) diz-nos que, se para Godwin o princípio supremo era a razão, para Stiner, era a vontade, os instintos e era radicalmente contra a realidade dos conceitos abstratos e generalizantes como Homem e

Humanidade. Para o alemão, o indivíduo é único e cada pessoa deveria diante desse fato, cultivar sua singularidade, sua unicidade. Negou todo o absoluto e todas as instituições baseando-se unicamente na incondicional soberania do indivíduo humano. Negou todas as leis naturais e uma humanidade comum. (COSTA.1996)

Professor solitário, escreveu O Falso Princípio da Nossa Educação, publicado em 1842 por Marx na revista do grupo “A Gazeta Renana”. No entanto, foi com a obra O Único e sua Propriedade, publicado em 1884, que se tornou famoso, transformando-se num dos teóricos do Anarquismo Individualista. (COSTA,1996)

A filosofia de Stiner apresenta-se polêmica porque repousa sobre este individualismo, este egoísmo e esta racionalidade. Para ele, O “EU” é a única lei e não existiriam direitos. Somente o “EU” em luta contra o resto da humanidade, do mundo é que é a regra absoluta de conduta do ser humano. Seria sua própria necessidade, seu desejo. (COSTA,1996)

Nas palavras do filósofo: *“Ser livre é ser sua própria criatura e sua própria criação.”* (Max Stiner, citado na obra *Grandes Citações(1960)*, de George Seldes).

A vida de Max Stiner contribuiu para a elaboração de um pensamento que tem como centro o indivíduo solitário, uma vez que o filósofo teve a vida marcada pela pobreza e tragédia: o indivíduo solitário é o único que não deve sujeição a nada nem a ninguém. (COSTA, 1996)

Segundo esse mesmo autor, Stiner propôs formalmente a destruição da sociedade humana para transformá-la numa propriedade e formar em seu lugar uma União dos Egoístas, sem nenhum tipo de Estado, pois ter Estado é negar a vontade individual. Segue o autor explicando que essa ordem egoística não se refere ao novo reino de massacre ou rapinagem como superficialmente pode-se fazer a leitura desses dizeres. Assim não se deve pensar porque, para o alemão, o indivíduo não deveria exercer sob nenhuma justificativa seu poder sobre o outro, ninguém teria qualquer relação com o outro. O indivíduo poderia unir-se e separar-se livremente.

Acerca da sociedade, Stiner afirmou que este novo mundo, que esta nova ordem não poderiam firmar-se sem luta e que o egoísta deveria sempre combater o Estado, combatê-lo de todas as formas e por todos os meios.

Desse modo, o filósofo alemão antecipa a ideia de insurreição⁸ espontânea das massas, desenvolvida posteriormente pelos anarquistas. (COSTA, 1996)

O Egoísta morreu esquecido e na miséria, aos 49 anos, em 25 de julho de 1856. (COSTA,1996). Assim sendo, conforme aponta Pascal (2006), as desigualdades sociais e econômicas conduziram muitos pensadores a propor novas formas de organização e de práticas de justiça social.

Neste capítulo, fez-se um breve relato sobre os pensadores dos séculos XIX e XX, tentando entender como pensavam em melhorar o bem estar da sociedade. Pode-se ver que almejaram o coletivismo e a liberdade para os indivíduos. Estes pensadores são denominados, como elucida Costa (1996), de Anarquistas e entre as várias formas de manifestação por eles escolhida está a manifestação por meio de movimento operário, fato que será tratado no próximo capítulo.

⁸ Insurreição: rebelião armada contra uma ordem constituída. Segundo Léon Trotsky: Tal como numa guerra, as pessoas não fazem uma revolução de boa vontade. A diferença está, todavia, no que numa guerra o papel decisivo é o da obrigação; numa revolução, não há obrigação, a não ser a das circunstâncias. A revolução produz-se quando não há outra solução. A insurreição, colocando-se acima da revolução como uma cimeira na montanha dos seus acontecimentos, não pode ser provocada arbitrariamente, como a revolução no seu conjunto. As massas, por várias vezes, atacam e recuam antes de decidir dar o último assalto. A conspiração é facilmente oposta à insurreição como a empresa concertada de uma minoria diante do movimento elementar da maioria. E, portanto: uma insurreição vitoriosa, que não pode ser senão a obra de uma massa destinada a tomar a cabeça da nação, pelo seu significado histórico e pelos seus métodos, é profundamente distinta de um golpe de Estado de conspiradores agindo por detrás das costas das massas. A insurreição surge por um empurrão vital de uma revolta geral: os diversos protestos, manifestações, greves, afrontamentos de rua. A insurreição pode arrastar uma parte do exército, paralisar as forças do inimigo e derrubar o velho poder.

3 O ANARQUISMO E O MOVIMENTO OPERÁRIO

Neste capítulo, trataremos sobre o Movimento Operário e as contribuições deste para o movimento educacional dentro do Anarquismo.

Carone (1989) aponta que

O período entre as duas guerras mundiais representa momento de profunda transformação social e política. As razões vão da intensa destruição material e humana até a consolidação hegemônica de novos países capitalistas; ou da eclosão de novas ideologias de direita, que são antecedidas pelo aparecimento, pela primeira vez na história, de uma nação comunista na Europa. O conjunto de conflitos e contradições representa situação mais aguda do que outras que se deram no passado, tornando o ambiente mais prenhe de incertezas e de radicalismos. (CARONE, 1989, p.23)

No Brasil, o movimento operário manifesta-se desde a segunda metade do século XIX e, segundo esse autor, esta discussão sobre a origem, torna-se formal uma vez que a precariedade de seu conhecimento conduz a poucas certezas. Mesmo com algumas dúvidas, o autor afirma que, a partir de 1890, o movimento operário se encontra mais organizado, coerente e contínuo, apresentando em muitos pontos fraqueza natural de um movimento que apenas estava iniciando.

Neste momento, a classe trabalhadora no Brasil repete toda a experiência europeia, sem apresentar traço particular no plano da ideia e da organização. O modelo é o europeu, apresentando, no entanto, grande distância entre a teoria e prática. Há fatores que limitam a ação da classe operária e esses fatores objetivos, aliados aos fatores subjetivos de atuação da classe operária para realização e concretização de seus fins, tornam-se mancas. Dessa maneira, forma-se um conflito limitativo entre as possibilidades, ideais, e a dura realidade da expansão do movimento.

Carone (1989) aponta-nos que esta dura realidade entre o ideal e o real é que explica o fracasso de muitas das realizações operárias, já que o esforço contínuo não consegue se transformar em situação objetiva.

Para fins elucidatórios, as considerações desse autor sobre a complexidade dos movimentos operários e sua constituição apontam que o levantamento

dos fatores organizatórios e ideológicos leva-nos a perceber melhor sua trajetória. Sindicatos e greves, formas de pensamento e partido, são alguns dos fatores dinâmicos deste processo. É natural que a consolidação de cada um deles, na Europa, aconteça em momentos cronologicamente diferentes. Porém, a partir de 1870-80, o proletariado do velho continente já amadurecera teórica e pragmaticamente estes fatores, o que o torna coeso e dotado de acrescida capacidade combativa. No Brasil, a evolução se apresenta ainda em estágio imaturo, não havendo a consolidação de tais fatores. A fragilidade torna-se patente na fase anterior a 1890, o que não impede de reconhecer que no período posterior, apesar do progresso, não tenhamos avanço substancial dos espaços ideológico e organizatórios. (CARONE, 1989, p. 26)

As profundas raízes do desenvolvimento do movimento operário são de difíceis percepções e as comparações, às vezes, tornam-se mecânicas e insatisfatórias como bem nos aponta o autor. Sendo que, algumas comparações e análises satisfazem, em alguns aspectos do movimento mas, segundo o autor, quando analisados em todo o conjunto deixam lacunas e não convencem. Porém, mesmo dentro de certos limites, alguns fatores devem ser levados em conta, como: o contingente racial do operário, a questão do caráter reformista ou revolucionário, o problema da fábrica e da densidade dos trabalhadores, entre outros.

O movimento operário brasileiro abarca em sua formação toda herança e experiência do proletariado europeu. As ideologias, suas formas de organização, são trazidas pelos imigrantes, semeadas e difundidas por todo território brasileiro.

Os periódicos em língua alemã, italiana, espanhola, circulam pelos Estados e o laço com os países europeus, permitem que o operariado atualize-se com recentes movimentos e novas manifestações, trazendo para o Brasil ideias e argumentos para que a classe operaria possa unir-se e ganhar “corpo”.

Do velho mundo, chegavam ideias revolucionárias de navios, em livros publicados na Europa. Entravam pelos portos do Rio de Janeiro, de Santos, atravessavam as fronteiras invadindo o Brasil um pouco na cabeça de cada

imigrante que vinha em busca de liberdade e de terra fértil para semear o anarquismo. (RODRIGUES, 2010).

Foi só a partir de 1903 que o movimento anarcossindicalista começou a se desenvolver intensamente no Brasil. Gonçalves(2000) lembra que, dentro deste movimento anarquista, foram fundadas agrupações, associações, uniões operárias e sociedades de resistência neste período. Porém, em nosso território ele se constituía mais uma prática que uma teoria, não sendo nem mesmo chamado da maneira que atualmente conhecemos. Não se distinguiam anarquistas de anarcossindicalistas, mesmo que estes tivessem algumas divergências entre si. A ambos era comum a ideia da queda do capitalismo frente ao poder da ação direta desenvolvida pela classe trabalhadora, a diferença estava somente na forma da ação.

Assim, em 1906, foi fundada a Confederação Operária Brasileira (COB); movimento ocorrido no Rio de Janeiro por influência direta do anarcossindicalismo, onde alguns pontos foram acordados, como explica Cubero:

1. Fundar a COB (Confederação Operária Brasileira);
2. fundar o periódico A Voz do Trabalhador;
3. suprimir de todas as organizações operárias toda forma de atuação política partidária;
4. organizar as mulheres nos sindicatos;
5. não admitir função remunerada para postos de direção, salvo em caso de necessidade absoluta e, no caso, o salário não deveria ser maior que o normal da profissão e dar sempre preferência aos militantes inutilizados pelo trabalho;
6. não conceder títulos honoríficos e de distinção de nenhuma classe;
7. não admitir sócios não operários;
8. levar a luta pelas 8 horas de trabalho diário;
9. combater o militarismo e
10. lutar pelo recebimento em dia dos salários. (CUBERO, 2004, p. 7,8)

Na COB (Confederação Operária Brasileira) foi aprovada a realização da primeira greve geral, a ser realizada em São Paulo, no dia 1º de maio de 1907, a fim de obter a exigência de 8 horas de trabalho, uma vez que, em muitos casos, chegava até a 16 horas e sem diminuição nos salários. Essa greve atinge vários ramos de produção: mecânicos, marmoristas, varredores de rua, trabalhadores do correio, ourives, pintores, jardineiros, tecelões, com a participação de homens, mulheres e crianças. Mesmo após terem conseguido negociar com seus patrões a jornada de 8 horas e findar a greve, muitas vezes ela foi retomada, uma vez que os empresários, após terem cedido ao pedido dos operários e os fazerem voltar ao trabalho, queriam voltar ao horário antigo, fazendo assim com que a paralisação fosse reiniciada.

Ferreira (1978) clarifica que todas as atividades de militância foram divulgadas, principalmente, em jornais e revistas, além de panfletos e folhetos, cujo principal objetivo era informar as lutas e reivindicações dos trabalhadores. Já Felici (1994) aponta que os periódicos, jornais, panfletos tiveram importante papel na organização dos trabalhadores e na divulgação das teorias e ações anarquistas e cita como exemplo o jornal *La Battaglia*, escrito em italiano, cuja tiragem variou entre 3.500 a 5.000 exemplares entre os anos de 1904 a 1912, sendo distribuído em mais de 100 localidades no Brasil, muitas inclusive no interior de São Paulo.

Nesses periódicos, havia a promoção de campanhas de solidariedade às greves e boicotes como ocorrido em 1917, onde o incentivo do boicote dos produtos do cotonifício Crespi, da fábrica de bebidas Antártica e do moinho Matarazzo se fizeram presente.

Segundo Moraes (1999), esse boicote era uma estratégia de ação direta, presente na atuação anarquista na Primeira República e exemplificada em *A Voz do Trabalhador*, órgão da COB, de 15 de agosto de 1908, que conclamava os trabalhadores a “Boicotagem”, ao publicar que “(...) por não ter querido aceder aos justos pedidos de seus operários e pela má fé observada pelos eu proprietário contra a classe operária em geral, os trabalhadores não devem comprar nada que seja produzido pelo moinho Matarazzo, de São Paulo”.

Nesse sentido, a organização e a ação direta estiveram presentes nestas manifestações, conferindo aos sindicatos, o entendimento de ser um

órgão de luta e participação de todos os trabalhadores, representados algumas vezes por eleitos com funções práticas e não de decisão e mando, já que era

uma administração reduzida à sua mais simples expressão: um secretário (ou mais, se exigir o serviço) e um tesoureiro; quando muitos alguns conselheiros e revisores de contas. Estas funções são puramente administrativas e não diretivas; trata-se de um serviço, de um trabalho a executar segundo encargo dado e aceito e escrupulosamente cumpridos. Estes funcionários não mandam, mas trabalham; não impõem ideias ou vontades próprias, mas executam resoluções formadas (VASCO, 1913. A Voz do Trabalhador)

Já o entendimento de funcionamento interno, tem sua definição nos seguintes termos:

(...) a diretoria de um sindicato não é um poder executivo e uma assembleia sindical em nada se parece com o poder legislativo. A diretoria é uma simples comissão que por meio do livre acordo se encarrega de fazer o que não pode ser feito por todos ao mesmo tempo. (A Voz do Trabalhador, 1909)

Rodrigues (2010) aponta-nos que o motor de propulsão do movimento anarquista no Brasil veio da Itália, com imigrantes deste país que sacudiram e agitaram com maior intensidade a questão social, as reivindicações e começaram uma propaganda sistemática do anarquismo e do anarcossindicalismo.

Em idioma italiano ou em português, como citado também por Carone (1989), publicaram dezenas de jornais, fizeram centenas de palestras, realizaram espetáculos teatrais com peças revolucionárias e por isso muitos foram presos, expulsos e outros, tiveram de mudar de atividades para se esconder, embora uns poucos também tenham melhorado de vida e abandonado as ideias. Dessa sementeira que envolveu em primeiro plano os italianos, seguidos e apoiados por portugueses, brasileiros, espanhóis e outros, circularam pelo Brasil mais de uma centena de jornais e revistas anarquistas e anarcossindicalistas.

Fundaram e dirigiram escolas de ensino racionalista, formaram grupos de teatro e representaram mais de uma centena de peças libertárias e anticlericais. Fizeram comícios públicos contra a guerra e o serviço militar obrigatório. Reduziram a jornada de trabalho (quando chegaram oscilava entre

16 e 10 horas diárias), bateram-se pela higiene e segurança no trabalho, por uma infinidade de melhorias tornando o trabalho menos penoso para o proletariado do Brasil. Como resultado, mais de um milhão foram expulsos com a roupa do corpo acusados de agitadores estrangeiros, outras dezenas morreram lutando com a polícia.

Dentre os movimentos de manifestações do movimento operário, como os já citados jornais, periódicos e revistas e sindicatos, há ainda a militância individual.

Segundo Carone (1989), a militância individual é uma forma de manifestação operária. É expressiva por dois sentidos: assemelha-se ao início do movimento trabalhista europeu e expressa a falta de organização do proletariado. No entanto, ressalta o autor que esta forma de movimento operário ocupa indubitavelmente uma posição de destaque no cenário dos movimentos operários e cita Edgard Leunenroth como exemplo: além de publicar jornais anticlericais, participa também de colóquios com operários, faz conferências, discursa em comícios, liga-se por correspondência com outros Estados e até com estrangeiros.

Outra forma também de iniciativa considerada individual é a fundação de escolas modernas, destinadas a crianças e adultos operários, assunto a ser tratado no item seguinte.

3.1 O movimento operário e a educação

Como já vimos anteriormente, o Movimento Anarquista não é exclusivamente uma organização de operários. Rodrigues, por exemplo, diz tratar-se de uma

ação de indivíduos que se opõe e dão combate ao capitalismo, almejando a derrocada do Estado e a reconstrução de uma Nova Ordem Social, descentralizada horizontalmente e autogestionária. Não é a revolta dos estômagos e sim a revolta das consciências! (RODRIGUES, 2010, p.3)

Ainda segundo Rodrigues (2010), o Movimento Anarquista é um movimento de indivíduos, que pretende torná-los unidades ativas,

independentes, capazes de produzir e gerenciar em autogestão, sem a muletas políticas, religiosas e sem chefes. Essa capacidade de autogerir-se vai até aonde a liberdade e a inteligência o possa levar.

Como parte deste Movimento Anarquista, encontra-se o Movimento Operário que, diferentemente do Sindicalismo, não visa a gerência da produção e do consumo. Essas diferenças apareciam muito bem nos periódicos, pois que a imprensa distinguia muito bem as formas de atuação e alcance do Anarcossindicalismo e do Anarquismo.

Os Anarquistas viam no elemento humano a “peça” mais importante a preparar, tanto no terreno profissional quanto no cultural e educacional, demonstrando desta forma, a preocupação com o trabalho educativo. Com este objetivo, fundaram escolas livres, universidades populares, grupos de teatro social e desenvolveram intensa propaganda educativa, sociológica e de cultura geral.

Como aponta Alviano Jr (2011) a grande influência do Anarquismo no Movimento Operário traz em seu bojo diversas estratégias de conscientização do operariado por vias culturais, por intermédio da propaganda, tanto das escritas quanto orais: peças teatrais, livros, conferências, comícios ou festas populares, contando com a divulgação dessas por meio de panfletos e jornais operários, que proliferavam abundantemente.

Num primeiro momento, esse entusiasmo cultural operário buscou espaços públicos, como parques municipais e praças para interagir com o operariado em suas poucas horas de lazer. Com o passar do tempo, estes espaços passaram a ser cercados por autoridades públicas, que não viam de forma positiva tais manifestações, classificando-as como “subversivas”. Há ainda a posição anticlerical abertamente exposta pelos libertários, o que gera rugas com a Igreja Católica, opositora clara ao operariado “subversivo” e ferrenha defensora do operariado fiel a Igreja, defensor de “suas” causas e não das causas libertárias.

Diante das provocações dos libertários, a Igreja manifesta-se no panfleto Cruzada Eucarística, de 1918, como reproduz Hardamn (1983, p.43): “O operário e, principalmente o lar obreiro, precisa de um exemplo eficaz de

virtude e trabalho. Nada mais apropriado que o oferecido pela sagrada família, Jesus, Maria e José”.

Os libertários respondem dizendo que os

padrecos, coitados, andam, as tontas (...) eles lançam mão de todos os recursos de catequização e fanatismo. Domingo, na Igreja do Belenzinho, houve sessão... cinematográfica, com intuito evidentíssimo de atrair para aí, meia dúzia de pobres de espírito (A Plebe, n. 16, de 23 de setembro de 1919 apud HARDMANN, 1983).

Dessa forma, a disputa pelos espaços públicos, passa a ser um motivo a mais de problemas, e os anarquistas sentem naquele momento a necessidade de novas formas de atuação junto a classe operária. Os centros culturais e os sindicatos já serviam como “salas de Leitura”, onde os alfabetizados liam jornais para os analfabetos, prática adotada durante as horas de folga por alguns trabalhadores em sua jornada de trabalho. Assim sendo, esses locais criaram condições ideais para debates e conferência.

Mendes (2010), aponta que muitos dos libertários acreditavam na arte como meio de propaganda. Arte essa que deveria ser “livre de pressões históricas e estéticas”, mas comprometida com as transformações sociais. O artista, nessa concepção, deveria estar comprometido com o social e sua transformação, sem colocar-se de maneira privilegiada ou como profissional mesmo na sociedade capitalista. O teatro, para os libertários, seguia essa lógica. A autora aponta que

Os libertários sempre privilegiaram o conteúdo, a mensagem a ser passada àqueles que assistiam e participavam de determinada expressão artística, e não a estética na arte, assim a experiência e o alcance final eram mais importante do que a própria obra”. (MENDES, 2010, p.217).



Figura 7: O teatro feito por operários

Fonte: www.fabiopestanaramos.com.br/visto em 15 de agosto de 2016.

Vargas(1980) afirma que o teatro, forma de manifestação cultural, recurso utilizado pelos anarquistas para expandirem suas ideias, era composto por operários que, no geral, não eram profissionais mas contribuía com múltiplos “dons”: pinturas e montagens de cenários, luzes, figurinos, sonoplastia, costura e atuação. Os operários se reuniam livremente, pelo prazer, pelo espetáculo e também por compromisso que tinham com a mensagem que queriam expandir ao operariado. O teatro operário foi um elemento fortemente presente na cultura dos trabalhadores brasileiros, a partir do final do século XIX.

De acordo com Passeti (2008), o teatro operário em São Paulo era realizado geralmente no Bairro do Brás, onde moravam boa parte dos imigrantes e situava uma parcela das pequenas indústrias de imigrantes italianos.

Segundo Mendes, propunha-se, por meio do teatro, também

o abandono da passividade do espectador, e isso levava à intervenção do público na peça representada. Dessa forma os princípios anárquicos da livre associação e organização, assim como da espontaneidade e a negação das hierarquias (como de atores profissionais e amadores) e autoritarismos, estavam presentes também no teatro. Assim, o teatro seria obra da coletividade, de homens e mulheres livremente unidos. (MENDES, 2010, p. 217)

Como já citado e esclarecido por Rodrigues, os espaços públicos e centros culturais passaram a servir como “salas de leitura” e, esse fato, não passou despercebido pelos militantes mais letrados, uma vez que “a fundação das escolas libertárias resultou da sementeira empreendida por idealistas agrupados em centros de cultura social, na imprensa operária, robustecida por palestras e conferências.” (RODRIGUES, 2010)

Essa necessidade urgente de esclarecer a classe operária, em preparar o “novo homem”, somada às experiências e ideias pedagógicas que vinham da Europa, especialmente no que diziam respeito a Francisco Ferrer e Paul Robin, apresentou aos libertários no Brasil o estímulo necessário no sentido de criarem escolas operárias.

Como lembra Alviano Jr (2011), na prática, o caminho para os anarquistas criarem suas escolas estava aberto, entre outros fatores, pela Lei Orgânica Rivadavia Corrêa, promulgada em 1911, a qual reconhecia a independência e autonomia de todos os estabelecimentos de ensino, e até suprimia o caráter oficial do ensino. Tal lei tinha por objetivo legitimar as denominadas “escolas isoladas”.⁹

Dentre os aspectos importantíssimos para os libertários está a autonomia e o discernimento para o indivíduo, necessário para que não sofra manipulações. Para que este processo se desenvolva, há uma determinante de comum acordo entre os anarquistas no aspecto educativo: a ação direta como modo atuante.

Jomini (1990) esclarece que o princípio federativo e a valorização do indivíduo foram pontos comuns às formulações de Proudhon, Bakunin e

⁹ Escolas isoladas: escolas de uma única sala de aula com alunos de diferentes níveis de adiantamento, regidas por um só professor. Segundo Souza(2016), esse tipo de escola, apesar de ter sido considerado no início do período republicano como ineficaz, improdutivo, precário, atrasado e fadado a desaparecer, continuou desempenhando, ao longo do século XX, um papel relevante na escolarização da infância no estado de São Paulo e no Brasil. Oscar Thompson, Diretor Geral da Instrução Pública em 1909 e 1910, apresenta de maneira clarificante as características da escola isolada: As escolas públicas regidas por um professor têm, entre nós, a denominação comum de escolas isoladas. Não são escolas graduadas como os grupos escolares, onde há perfeita divisão de trabalho e a dosagem do ensino é realizada de acordo com a idade e o desenvolvimento do aluno. São escolas que recebem alunos de idade e adiantamento diversos, para serem educados todos pelo mesm professor. Deprehende-se dahi facilmente que a regência de uma escola isolada é trabalhosa e acarreta uma responsabilidade muito maior que a direção de uma classe de grupo escolar. Tanto é assim que, ao cabo de alguns anos, está o bom professor de escola isolada inteiramente exausto, sem energia, portanto, para manter um ensino proveitoso . (São Paulo,1910-1911.p.24)

Kropotkin. Estes, no entanto, divergiram quanto às outras questões como a continuidade ou não da propriedade privada, defendida por Proudhon e refutada por Bakunin e Kropotkin. Discordavam também quanto à distribuição do produto do trabalho, proporcional à tarefa realizada de cada um, proposta de Proudhon e Bakunin e recusada por Kropotkin, para quem a distribuição deveria obedecer o critério de necessidade de cada indivíduo. Entretanto, os três convergiram na recomendação da forma de atuação: a ação direta, misto de defesa da participação direta dos envolvidos – sem intermediação – nos movimentos reivindicatórios e recusa da ação política no aparelho estatal.

Sferra (1987) aponta que a ação direta passa pela educação e organização dos indivíduos envolvidos no processo de não manipulação e como os libertários evitavam colocarem-se em posição de comando. A educação começa a ser vista como fundamental uma vez que, como esclarece Luizetto, “só ela (a educação) poderia criar mentalidades e vontades libertárias capazes de primeiro estimular e impulsionar o processo de mudança social e de, posteriormente, garantir a não degeneração da sociedade ácrata” (LUIZETTO, 1987,p.63).

Deste modo, essa atribuição dada à educação aos libertários, conforme será melhor esclarecida no capítulo seguinte, é que move os anarcossindicalistas brasileiros no sentido de criarem escolas e programas de alfabetização para os trabalhadores operários e suas famílias. Os jornais operários publicavam entusiasmados editoriais, instigando os operários ao estudo libertador, como nota-se na transcrição d’O Amigo do Povo:

Trabalhadores! Alquebrados pelo exaustivo trabalho de oficina, do campo ou da rua; privados de recursos mínimos, famintos no meio da opulência; mistificados pelo padre, iludidos pelos velhacos, perseguidos, encarcerados (...) deveis necessariamente velar pelo desenvolvimento intelectual de vossos filhos, a fim de impedir a todo custo que neles se inocule o veneno da resignação aos sistemáticos vexames, as costumeiras infâmias. (O Amigo do Povo, 19-01-1910 apud Ferreira, 1978, em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br>

Hardman (1983), em sua obra, enfatiza que a moral anarquista esteve sempre preocupada em montar uma fortaleza cultural que resistisse aos males da ordem dominante e fosse como um campo de treinamento para a comunidade do porvir.

A forma anarquista de emancipar todos os seres humanos seria que todo o indivíduo fosse governado apenas pela razão e, como já apontado, visavam uma sociedade baseada fundamentalmente na liberdade plena, tendo em vista o propósito final desta liberdade: o desenvolvimento humano de todas as suas capacidades e potencialidades.

Rodrigues (2010) destaca essa “Nova Ordem Social” baseada na liberdade, na qual a produção, o consumo e a educação devem satisfazer às necessidades de cada um e de todos. Essa concretização do “ideal” imaginado pelos anarquistas dependia de muitos fatores, e dentre eles, a formação e a educação da grande massa operária, fato este desenvolvido por militantes anarquistas em um grandioso trabalho de propaganda e educação.

É então que, por meio da Pedagogia Libertária, a consciência e emancipação se manifestarão. A construção de uma nova sociedade apoiar-se-á, em grande parte, nas ideias desta educação nova, construída em outras bases e valores, tais como o respeito à liberdade, à individualidade e sobretudo a criança, diferentemente da escola oficial, denunciada pelos anarquistas como reprodutora dos interesses da Igreja e do Estado.

Como dissemos anteriormente, os anarquistas construíram, além de sindicatos, obras voltadas à educação que se materializaram em grupos de estudos, bibliotecas, ateneus, centros de cultura e escolas. Nesses locais, desenvolviam-se projetos educativos, tanto para adultos quanto para crianças, sendo o objetivo central capacitar o proletariado para a transformação social, construindo a nova sociedade libertária.

Segundo Guiraldelli Jr. (1987), este projeto de sociedade futura compreendia uma boa dose de utopia, mas isso não quer dizer que, na prática, a atuação dos anarquistas se pautasse pelo devaneio. Pelo contrário, a nova sociedade deveria e poderia ser construída. Eles acreditavam nisso, e partiram para inúmeras iniciativas culturais e educacionais.

O que se sabe é que a questão educacional para os anarquistas é extremamente relevante, uma vez que ocupa posição importante dentro das discussões e propósitos já elencados acima. Por esse motivo a educação anarquista inicia-se nos locais de trabalho, à hora do almoço, em forma de

“leitura alta”, em grupos, para que todos pudessem ouvir, compreender as novas ideias, os métodos de luta, memorizá-los e assimilá-los. (RODRIGUES,1992).

Todas estas ações ocorrem então em centros culturais, escolas, ateneus e grêmios, com vistas a contribuir para a emancipação intelectual dos trabalhadores. Segundo o autor, muito operários foram alfabetizados por meio das escolas de militantes, de oradores, fundadas nos sindicatos, as seções de leituras comentadas, os debates ideológicos, as conferências, as controvérsias, os círculos de estudos e os já ditos grupos teatrais.

Todo esse movimento configurou-se numa trajetória, tecendo suportes para o desenvolvimento desta prática a saber: periódicos, grupos de estudos, bibliotecas, edição e venda de livros, ateneus e centros de estudos sociais ou culturais e escolas.

No próximo capítulo, trataremos do anarquismo e a educação como meio de libertação da sociedade, ponto defendido pelos anarquistas e apresentado nesta pesquisa.

4 O ANARQUISMO E A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Apresentaremos, neste tópico, os indicadores do ideário anarquista referente a pedagogia, sua filosofia, prática, metodologia libertadora e os principais militantes que se envolveram na tarefa educativa: Paul Robin, Francisco Ferrer y Guardía e Sebastián Faure.

4.1 Contexto histórico

Segundo Pascal (2015), as grandes desigualdades econômicas impostas pelo capitalismo industrial, levaram muitos pensadores a propor novas formas de organização e práticas de justiça social. Os pensadores – século XIX e início do século XX – tinham como meta melhorar o bem estar da sociedade por meios coletivistas e conquistar o máximo de liberdade para o ser humano, para o indivíduo. Transpondo toda essa literatura já estudada sobre esses principais pensadores, neste momento, podemos direcionar esses ensinamentos e conceitos para o campo educacional e perceber que eles condenavam todo o governo baseado na força e consideravam o Estado coercitivo como incompatível com a liberdade humana, pensamento plenamente compatível com os ideais relativos à educação, tanto no plano prático como no plano teórico.

Já Luizetto (1989) aponta que essa liberdade humana só poderia ser construída pela própria sociedade, sem intermediações, governo ou partido, uma vez que o objetivo maior é a conscientização de capacidade em originar uma nova ordem, uma nova sociedade livre. E, para Woodcock (1981, os modos de ensino e o sistema educacional, que já eram vistos por muitos pensadores libertários como um poderoso instrumento de dominação, começa a atraí-los na direção de um projeto educacional que tenha em mente o homem livre.

Tendo em vista que as concepções pedagógicas elaboradas pelos partidários do anarquismo na história não são “fechadas” em si mesmas, há um ponto comum apresentado por Gallo (1983), ao afirmar que

a maneira como é compreendido o princípio da liberdade, o qual, pressupõe, para sua existência, a convergência de inúmeras liberdades individuais, que se complementam, resultando em uma liberdade maior e mais completa para toda a sociedade.” (GALLO, 1995, p.22)

Esse princípio coloca-se, então, em oposição ao ideal liberal de liberdade, que privilegia as liberdades individuais, enquanto para os libertários ela é resultante de uma construção social. Em conformidade, Proudhon esclarece que liberdade é comunhão, a condição para a existência humana, da mesma forma que acreditava Bakunin: “(...) esta liberdade de cada um, longe de parar como diante de um marco, diante da liberdade de outrem, encontra aí sua confirmação e sua extensão ao infinito; a liberdade ilimitada de cada um pela liberdade de todos, a liberdade pela solidariedade, a liberdade pela igualdade” (1983, p. 28)

Alviano Jr. (2011) explica que liberdade no conceito dos libertários é um bem social, um patrimônio universal construído historicamente e de maneira coletiva; não tem limites. Não termina onde começa de outrem. Deve coexistir paralela e comumente aos nossos semelhantes, em uma relação dialética entre o individual e o coletivo; parte ativa do poder criador das sociedades e dos povos. Para os libertários se trata de uma emancipação completa e real, pela via revolucionária, tendo em sua base a liberdade, mas não a liberdade política, vista apenas como uma conquista, mas a grande liberdade humana que devolverá aos homens, individual e coletivamente, a plena autonomia de seu desenvolvimento.

Fator preponderante em igualdade com essa emancipação-liberdade, é a solidariedade, que confirma e realiza a própria natureza coletiva do homem, em virtude da qual nenhum homem é livre se os homens que o cercam não o são igualmente, conforme expressa a ideia de Robespierre, aonde a *escravidão do último homem é a escravidão de todos*. Presente fundamento também encontra-se nas ideias de Bakunin, como já citado: “A solidariedade só pode ser um produto espontâneo e social, que tem por bases a igualdade e o trabalho coletivo e por objetivo a constituição da humanidade” (Bakunin, 2000, p.30).

Assim sendo e com base nos fundamentos dos teóricos do Anarquismo, em especial aos conceitos de Bakunin no tocante a Educação, uma vez que o filósofo destaca o papel da Educação no Projeto Social Libertário, acreditando que o fundamento real e condição positiva de liberdade são o desenvolvimento integral em plena fruição de todas as faculdades corporais, intelectuais e morais para todos. São, conseqüentemente todos os meios materiais necessários à existência humana de todos e são, em seguida, a Educação e a instrução. “Um homem privado de instrução, um ignorante é, necessariamente, escravo.” (Bakunin, 1983, p. 30)

Desta forma, a coerência vem a ser uma das principais características da pedagogia libertária: a autogestão, que traz em seu seio a ideia de construção social e a ausência de autoridade que não emerge do próprio grupo e que se mantém legítima enquanto validada pelos integrantes deste mesmo grupo, garantindo desta forma a autonomia também defendida pelos libertários no campo educacional.

Aqui podemos nos reportar ao que afirma Libâneo (2002) que diz ser a autogestão o conteúdo e o método; contendo tanto o objetivo pedagógico quanto o político. A pedagogia libertária pretende, segundo o autor, ser uma forma de resistência contra a burocracia como instrumento de ação dominadora do Estado, que tudo deseja controlar, suprimindo por este feito, a autonomia.

Esse autor também faz uma diferenciação entre a pedagogia libertadora e a libertária, contextualizando que a pedagogia libertadora aproxima-se da libertária mas não se identifica com ela e cita Paulo Freire como exemplo de proposta libertadora de educação, na medida em que luta contra a opressão, por uma ação pedagógica problematizadora e conscientizadora da realidade social e política na qual o indivíduo está inserido. No entanto, o autor elucida que a proposta libertadora não nega o poder centralizador do Estado, nem a organização escolar, mas considera importante a emancipação quando representante da maioria dos interesses da população. Ele aponta que são estratégias diferenciadas de transformação social.

Essa busca pela transformação social engloba a rejeição de qualquer ação política que envolva o Estado burguês e entre outros, a educação burguesa, que na visão dos anarquistas serve a classe dominante preparando os filhos do proletariado para futura mão-de-obra de trabalho subserviente a esta mesma burguesia. Por conta desta reação, que virá definir o movimento anarquista, Alviano Jr. aponta alguns pilares que irão defini-la: a resistência do ofício (defesa da integralidade do trabalhador), a resistência contra o enquadramento pela indústria, a resistência à política partidária e a rejeição à educação burguesa.

Em consonância com toda essa proposta libertária defendida pelos anarquistas e entre diversos fatores que deram condições par a experiência pedagógica libertária no Brasil, o imigrantismo é, como aponta o autor, um fator relevante na divulgação das ideias educacionais libertárias, além da legislação, como já apontado, que permitia uma certa autonomia às instituições educacionais.

4.2 Os imigrantes

Em decorrência de acontecimentos relacionados ao mercado internacional, das exportações brasileiras, a do açúcar teve sua queda mais acentuada, bem como do algodão, que sofreu prejuízo financeiro uma vez ter sido atingido pelas exportações dos EUA à Europa. Nesse contexto, surge o café como um produto brasileiro para “voltar” ao mercado da exportação, uma vez que o café tratava-se de um produto consumido nos centros urbanos da Europa e dos EUA. No entanto, novo problema instala-se: a mão-de obra, uma vez que a mesma era suprida pela mão-de-obra escrava.

Conforme aponta Moraes (1999), a migração de escravos do nordeste para o sudeste com o objetivo de atender a falta de mão-de-obra cafeeira foi a solução encontrada a priori, o que elevou o valor do escravo. Fator este ocorrido devido a proibição de tráfico negreiro a partir de 1850. Já Prado (1995) aponta que essa ideia de migração foi logo combatida com uma Lei proibitiva de migração interprovincial, fato que agravou a escassez de mão-de-obra para as plantações de café. Para procurar resolver este problema ocorre a imigração europeia de trabalhadores.

No entanto, os imigrantes não encontraram as condições de trabalho prometidas na Europa, ficando também presos à terra por obrigações de pagamento de despesas de viagem, instalações e também de dívidas que se acumulavam nos armazéns das fazendas. Essa chegada dos imigrantes visa suprir as necessidades da expansão cafeeira mas atende ainda a mão-de-obra às indústrias que iniciavam seu desenvolvimento.

Esse mesmo autor elucida que, nesta leva de imigrantes, muitos trouxeram na bagagem a experiência da militância política na Europa, influenciados pelo ideal libertário. Diante da realidade de exploração encontrada, o militante anarquista procura então a divulgação das ideias trazidas em sua bagagem, divulgando e conscientizando os trabalhadores de sua condição humana para, como já relatado, dar bases de organização às Ligas Operárias e Sindicatos, promovendo e divulgando em crescente ascensão o Movimento Anarquista.

Dentre as ideias e experiências trazidas da Europa estavam as ideias pedagógicas de Francisco Ferrer e Paul Robin, ideias estas que traziam aos libertários, no campo educacional, inspiração suficiente para criarem escolas operárias.

A seguir, faremos uma discussão sobre a Pedagogia libertária e seus principais seguidores.

5 A PEDAGOGIA LIBERTÁRIA E OS PRINCIPAIS PENSADORES DA PEDAGOGIA LIBERTÁRIA: PAUL ROBIN, FRANCISCO FERRER Y GUARDIA , SEBASTIÁN FAURE

Neste capítulo, pretende-se dialogar com os precursores da pedagogia libertária que, segundo Marques (2004), seriam o francês Paul Robin (1837-1912), juntamente com Francisco Ferrer y Guardia (1849-1909) e Sebastián Faure (1853-1942).

5.1 Paul Robin



Figura 8: Paul Robin

Fonte: www.libertariosufpel.blogspot.com.br, visto em 30 de setembro de 201

Conforme explana Gallo (2007), com espírito crítico e rebelde, Robin sempre foi um incômodo para as instituições. Sua paixão pela educação o leva a criticar duramente o ensino religioso em sua infância e juventude e, abandonando as tradições familiares, aproxima-se cada vez mais dos socialistas, em particular dos libertários. Por ser o primeiro educador a materializar as teorias educacionais baseadas nos princípios formulados por Proudhon, Paul Robin será considerado como o primeiro pedagogo libertário.

Robin, em 1882, apresenta seus estudos sobre Educação Integral no Programa Educacional do Comitê para o ensino anarquista, no qual é redator e considera, como aponta Luizetto (1987) que, para os anarquistas, as três

práticas habituais nas escolas e absolutamente nocivas a formação são: a disciplina, os programas e as classificações.

A disciplina deverá ser suprimida, pois causa dispersão e mentira entre os alunos. Os programas deveriam ter o mesmo destino porque anulam a originalidade, a iniciativa e a responsabilidade das crianças. Por fim, a escola deverá deixar de ser fonte de comportamentos baseados na rivalidade, na inveja, e no rancor e, para tanto, deverão ser abolidas as classificações destinadas a distinguir os alunos entre si. (LUIZETTO, 1987).

Nesta fase, segundo Marques (2004), os anarquistas demonstraram uma grande disposição também para desafiar os métodos das escolas tradicionais, por meio da criação de experiências como os “Centros de Estudos”, “Ateneus Libertários”, Escolas Livres, “Modernas” ou “Racionalistas” e Universidades “Livres” ou “Populares” (op.cit., 1987).

É a partir dessa disposição que Paul Robin também será pioneiro, ao assumir a coordenação de um Orfanato público na França, o que lhe possibilitará colocar em prática suas teorias sobre Educação integral e experimentações pedagógicas de caráter libertário. Como Coordenador do Orfanato Prévost de Cempuis, na cidade de Oise, no norte da França, ele será protagonista, segundo Antony (2011, p. 88) de “uma das mais profundas experiências pedagógicas libertárias, que vai influenciar fortemente o catalão Ferrer i Guardia e Sébastián Faure”, pois “a utopia expressa desde 1867 vai poder ser amplamente realizada, e, o que é alguma coisa, escolhendo tentá-la em meio público, não à margem” (idem, ibidem). Ou seja,

No orfanato, erguido como parte da herança de um certo senhor Prévost e administrado pela prefeitura, Paul Robin levou adiante sua maneira de educar libertariamente, recebendo entre 120 e 180 crianças de ambos os sexos, a partir de 6 anos de idade na formação geral e que, entre os 12 e 16 anos, se iniciavam na formação específica (PASSETTI, 2008, p. 42).

Robin, em Cempuis, vai buscar implementar principalmente os pressupostos de sua teoria da Educação Integral que foi elaborada a partir de seus encontros com Bakunin, Kropoktin e Elisée Reclus, durante o tempo em que militou na AIT (PASSETTI,2008). Segundo esse autor, Paul Robin foi o

primeiro a levar a diante a escola anarquista, implantando um método de convivência com saberes que contemplava, simultaneamente, os aspectos intelectuais, físicos e morais na formação de crianças e jovens, de ambos os sexos, por professores homens e mulheres.

A dinâmica de ensino de Cempuis fica explícita nesta descrição de Antony:

Nesse espaço livre, as crianças evoluem em toda a liberdade e em regime de coeducação. A saúde e a higiene são colocadas em primeiro plano: alimentação variada, atividades ao ar livre, banhos, ginástica, natação e ciclismo, práticas de manutenção corporal, aprendizagem dos cuidados e da higiene, etc. Desde 1882 ele conduz o grupo em férias à beira-mar (Mers -les-Bains), o que é sem dúvida uma das primeiras colônias de férias no meio educativo. A educação integral é uma evidência: teoria e trabalhos manuais alternam-se. As experimentações, os trabalhos práticos, o papel das oficinas são muito importantes. A vida esportiva e artística é muito desenvolvida (boxe, canto, fanfarra, teatro, etc.), e a imprensa na escola (e a máquina de escrever) é uma novidade que inúmeros movimentos pedagógicos posteriores vão reutilizar (ANTONY, 2011, p. 89-90).



Figura 9: Orfanato Prévost de Cempuis, na cidade de Oise, norte da França

Fonte: www.libertariouf.blogspot.com.br

Conforme Marques (2014), a experiência do Orfanato permitiu que Robin aplicasse suas concepções pedagógicas libertárias por meio da Educação Integral. Segundo ele mesmo afirmou, pelo termo Educação Integral entendemos

aquela que tende ao desenvolvimento progressivo e bem equilibrado do ser por inteiro; ela contém e reúne os três fatores habituais, a saber: a educação física, intelectual e moral... Não se deve esquecer que a educação física e intelectual ou instrução deve compreender a ciência e a arte, o “saber e o “fazer”. Um verdadeiro ensino integral é ao mesmo tempo teórico e prático (LIPIANSKY, 2007, p. 45)

No orfanato de Cempuis, ainda segundo esse mesmo autor, as crianças

meninos e meninas, vivem na maior parte do tempo ao ar livre, nos jardins e no campo. Praticam todo o tipo de esportes, da natação à equitação e dança. Outra parte do ensino se dá nos espaços de atividade prática, para isso são organizadas no Orfanato uma fazenda, uma oficina de sapato, uma tipografia, uma marcenaria e um ateliê de costura, no qual os alunos trabalham com madeira, ferro, aprendendo a costurar couro e tecido para a confecção de sapatos. Até os treze anos praticam “la paillone”, expressão criada por Fourier para identificar o processo de passagem de uma oficina para outra, e somente após conhecer as diferentes atividades produtivas se direciona para uma especialização. (LIPIANSKY, 2007, p.?)

A pedagogia libertária de Paul Robin tem como alicerce e fundamento essencial, o respeito a liberdade da criança, pondo ao mesmo tempo em prática fragmentos de uma autogestão, onde todos os sentidos das crianças devem ser despertados e a brincadeira amplamente utilizada. Esse novo modelo de educação terá para os libertários uma finalidade de caráter revolucionário, pois é preciso formar um homem novo, antiautoritário, visando ao apoio mútuo e à autogestão.

Antony destacou que esse

“micromundo” de Cempuis não estava voltado para si mesmo nem fechado, não foi uma “Ilha utópica” fechada e isolada, pois os jovens e adultos podiam sair, convidados eram aceitos. Pedagogos, escritores, libertários visitam o Orfanato. Robin dá Conferências, escreve múltiplos artigos, organiza exposições. Neste período de funcionamento sob a coordenação de Robin, o Orfanato esteve no centro de toda reflexão sobre educação, em particular a libertária. Cempuis, nas palavras de Lipiansky(2007) “tendeu a ser cada vez mais um centro de reflexão pedagógica”, (em www.libertariouf.blogspot.com.br.)

Dessa forma, a obra de Paul Robin é uma referência fundamental para a Educação Libertária, porque foi ele o responsável pela primeira experiência de uma prática de ensino libertário e também porque elaborou teoricamente sobre a prática, pensou sobre o concreto e contribuiu para outras experiências como a “Colméia” de Faure e fundamentalmente as “Escolas Modernas” de Ferrer i Guardia na Espanha.

5.2 Francisco Ferrer y Guardia



Figura 10: Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909).

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_Moderna, visto em 25 de setembro de 2016.

“La enseñanza racionalista puede y debe discutirlo todo, situando con anticipación al niño en la vía simple y directa de la investigación personal.”

Francisco Ferrer

Francisco Ferrer y Guardia nasceu em 10 de janeiro de 1859 em Alella, a doze quilômetros de Barcelona. Seus pais, Jaume Ferrer e Maria Àngels Guardia eram camponeses, assim como quase dois terços da população espanhola daquele período, que dependia da produção agrária.

Todavia, devido ao fato de não serem pequenos camponeses, tiveram condições financeiras de dar a Ferrer uma boa educação. Ele chegou até mesmo a estudar em uma escola de jesuítas, num país onde a carência educacional era total. A lei de 21 de julho de 1838, que previa o ensino primário obrigatório em território espanhol, não fora efetivada. Assim, num total de dezesseis milhões de habitantes, somente quatro milhões de espanhóis sabiam ler e escrever.

O espanhol cresceu sob os olhares fervorosos de uma família católica fervorosa até que, aos quatorze anos, teve um incidente com o vigário local e foi conduzido para Barcelona, afim de trabalhar com um comerciante de farinha.

O comerciante que recebeu Ferrer em sua loja era um militante destas ideias anticlericais e liberais. Um livre-pensador que, aparentemente, o influenciou com seus pensamentos, pois, aos vinte anos, Ferrer se declarou um Republicano e anticlerical. Não se pode dizer, entretanto, que ter recebido a influência deste comerciante seja o único fator que levou Ferrer a se tornar um republicano, pois também, nesta mesma época, frequentou cursos noturnos onde se instruiu e conheceu autores e pessoas que marcaram sua formação intelectual e social.

Conforme aponta Gonçalves (s.d.), para garantir seu sustento, Ferrer trabalhou em diferentes atividades, todas elas sem muito sucesso, até que conseguiu um emprego de professor de espanhol na Associação Filotécnica e mais tarde no Liceu Condorcet e, nestes locais, conheceu pessoas que o fizeram refletir sobre o republicanismo já instaurado na França onde ele se põe

em contato con personas de todas clases, tanto em concepto de carácter próprio como em el de su posición social, y examinadas com la idea de ver que prometian respecto de influir en el gran conjunto, sólo vi gente dispuesta a sacar el mejor partido posible de la vida en sentido individual: unos estudiaban el idioma español para proporcionarse un avance en su profesión, otros para estudiar la literatura española Y perfeccionarse en su carrera, algunos hasta para proporcionarse mayor intesidad en sus palaceres viajando por los países en que se habla el idioma.A nadie chocaba el absurdo dominante por la incongruencia que existe entre lo que se cree y lo que se sabe, ni nadie apenas se preocupaba de dar una forma racional y justa a la solidaridad humana, que diera a todos los vivientes en cada generación la participación correspondiente en el patrimonio creado por las generaciones anteriores (FERRER, 1912, p.12).

Entristecido com o rumo que tomara o Republicanismo, Ferrer entrou em contato com intelectuais, artistas, ativistas de esquerda e pessoas que, como ele, se interessavam em desenvolver uma obra educacional anticlerical e racionalista. Assim, seu pensamento republicano começou a se direcionar para um republicanismo de base social, com nuances libertárias. Sua bandeira de

luta tornou-se então a Educação. Escreveu um livro de gramática em Espanhol e começou a colocar em prática seu pensamento educacional. Além das aulas teóricas, Ferrer adquiriu a prática de

reunir alunos, fora dos cursos, a fim de debater pelo raciocínio e pelo entendimento as dados do ensino teórico, de maneira que cada participante pudesse disso extrair conclusões humanitárias e racionais. Fazer descobrir os malefícios de toda influência - começando pela sua - e extrair o essencial de todo problema individual, social e político. Disso fazendo a avaliação [...] (SAFÒN, 2003, p.21).

Moraes (s.d.) esclarece que Ferrer y Guardia conseguiu criar e desenvolver uma prática pedagógica anti-autoritária e anti-estatal, além de prenciar que a educação é e deve ser tratada como um problema político. Sendo muito crítico da escola burguesa e da educação oferecida pela Igreja, elucida o autor que Ferrer defendia alguns pontos: a coeducação entre homens e mulheres; a importância dos jogos no processo educativo, o fim dos exames, prêmios e castigos e, principalmente, uma educação científica e racional, a serviço das necessidades humanas e sociais, sendo assim contrária às razões artificiais do capital e da burguesia.

5.2.1 Ferrer e a escola moderna

Ao idealizar sua escola, Ferrer se viu frente a duas opções: tentar colocar seu pensamento pedagógico nas escolas tradicionais já existentes ou fundar novas escolas em que pudesse aplicar seus princípios. Consciente de que o governo não se opunha a educação das massas, mas sim usava a escola como instrumento para deter o poder, e de que alfabetizar a mão de obra se tornava o mínimo na sociedade capitalista de modo de produção, via que

[...] los progressos de la ciência y los multiplicados descubrimientos han revolucionado las condiciones del trabajo y de la produccción;ya no es possible que el pueblo permanezca ignorante se le necessita instruído para que la situación económica de un país se conserve y progrese contra la cuncurrencia universal.Asi reconocido, los gobiernos han querido una organización cada vez más completa de la escuela, no porque esperen por la educacion la renovación de la sociedad, sino porque necessitan individuos, obreros, instrumentos de trabajo más perfeccionados para que fructifiquen las empresas industriales y los capitalles a ellas dedicados(FERRER, 1912, p. 56).

Porém, a certeza de que não era este conceito de homem que Ferrer tinha em mente pois que a Escola Moderna, fundada em Barcelona em 1901, tinha por meta “hacer que los niños y niñas que se confien lleguen a ser personas instruídas, verídica, justas y libres de todo prejuício”. (FERRER, 1912, p.21).

Ferrer necessitava que a escola se apresentasse laica e não estatal, sendo totalmente contrário à interferência da Igreja ou do Estado em sua administração, visto que, na opinião deste educador, a escola como estava posta servia ao poder e não libertava o homem.

O local escolhido para funcionar a escola foi um antigo convento na Rua Baillén, no subúrbio de Barcelona. A inauguração se deu de maneira discreta pois Ferrer esperava não atrair a atenção de seus inimigos: o Estado e a Igreja. A primeira aula aconteceu no dia 8 de setembro de 1901. Compareceram à aula 30 alunos, 12 meninas e 18 meninos (FERRER, 1912), provenientes de diferentes classes sociais.

Por não ser a escola financiada pela Igreja ou pelo Estado, era mantida pelas famílias dos seus alunos que pagavam conforme sua renda, num sistema chamado de gradação de cotas. Com um pequeno grupo de professores, Ferrer iniciou sua obra educativa. O primeiro passo foi fundar a editora que lhe daria suporte nos livros a serem utilizados em sua escola a fim de realizar seu intento de conduzir uma escola racionalista, visto que não considerava que os livros existentes iriam servir ao processo educativo desenvolvido por ele.

Ainda segundo Ferrer (1912), os propósitos da Escola Moderna podem assim ser resumidos: as crianças devem ser instruídas na justiça, na verdade, livres de preconceitos e capazes de raciocinar e, ao saírem da escola, devem continuar, *“enemigas mortales de los prejuicios, serán inteligencias substantivas, capaces de formase convicciones razonadas, propias, suyas, respectos a todos lo que sea objeto del pensamieto”*. (*La Escuela Moderna*).

O educador da Escola Moderna de Barcelona via que não se deve antecipar o amor ou o ódio para as crianças com relação à sociedade, mas sim prepará-las para serem membros desta mesma sociedade. No entanto, o valor

da rebeldia é reconhecido pelo espanhol, uma vez que os oprimidos, os espoliados, os explorados não que ser rebeldes, porque não de reclamar seus direitos até alcançarem sua completa e perfeita participação no universo.

5.2.2 O espaço na escola moderna : físico, didático e metodológico

Sáfon (2003) aponta que o plano de edição da “La Editorial”¹⁰ compreendia particularmente duas categorias de obras, aquelas destinadas às escolas, tipos de manuais de gramática, aritmética, história, lição de coisas, etc., repletos de exemplos de conteúdo racionalista, e as obras de vulgarização, a maioria traduzida em várias línguas, naturalmente de caráter didático, concebidos para as bibliotecas e centros populares.

A autora relata que o espaço escolar era preparado para responder aos aspectos metodológicos apregoados por Ferrer. O aspecto higiênico era fator preocupante e, por isso, as salas de aula eram arejadas e bem iluminadas. Os materiais didáticos usados para desenvolver o ensino científico e racionalista da escola, também se faziam presentes.

Outros aspectos desenvolvidos pela Escola Moderna eram as atividades extra curriculares: visitas a fábricas, museus, etc. e a correspondência escolar entre alunos de diferentes escolas. As visitas constituíam assuntos de debates entre professores e alunos, que eram incentivados a dar suas opiniões e refletir sobre o que foi dito por meio do exercício escrito de uma redação, que poderia ser publicada no Boletim da escola ou ainda ser usada como tema a ser discutido ao trocar a correspondência com outro aluno.

O recorte da carta de uma aluna da Escola Moderna de Barcelona a um menino do Colégio Azul de Madrid, durante o ano de 1904, citado por Gussinyer, conta que estando no parque da Cidadela, com os professores, os alunos notaram que a cidade estava toda enfeitada para a visita do rei, fato este que levantou a seguinte discussão:

¹⁰ La Editorial: Editora fundada por Ferrer que daria suporte ao ensino racionalista por ele defendido. Foram publicados 30 títulos e 72 números de um boletim escolar, no qual estavam inseridos textos de Ferrer, seus colaboradores e redação de alunos.

Alguns colegas maiores fazem comentários e criticam sobretudo o que chamam de 'desperdício ornamental' em uma cidade com tanta miséria e com tanta crise operária como a nossa. Organiza-se um grande debate sobre esta questão. Nosso professor de línguas diz que continuaremos falando do tema na aula desta tarde, depois de expormos nossas opiniões e reflexões por escrito em uma redação (GUSSINYER, 2003, p.14).

Essa prática é um ponto fundamental da Pedagogia Libertária e veementemente vivenciada na Escola Moderna de Ferrer, pois que é fundamental que a criança vivencie com o professor, conforme esclarece o espanhol:

En lugar de fundar todo sobre la instrucción teórica, sobre la adquisición de conocimientos que no tienen significacion para el niño, se partirá de la instrucción práctica, aquella cuyo objeto se le muestre claramente, es decir, se comenzará por la enseñanza del trabajo manual" (FERRER, La Escuela Moderna, pag.126).

Havia também os festivais de teatro, realizados ao final do ano letivo. Esses congregavam alunos de diferentes instituições, amigos, familiares e simpatizantes da escola, e, segundo o autor, referindo-se a um protagonista desse momento, *"dizem que os padres e os senhores da escola carlista do bairro, não gostaram nada da festa escolar de encerramento de curso."* (op.cit, 2003). A união de um grupo em volta de ideias de liberdade, anticlericalismo e igualdade, vai contra a sociedade a qual as classes dominantes esforçavam-se em conservar.

A prática pedagógica desenvolvida pela Escola Moderna não se limitava à educação das crianças. Havia, também, para os adultos, os níveis de extensão universitária, nos quais se tratava a educação popular e o nível de pesquisa em educação. (GUSSYNIER, 2003). A saber, não

se limitou a Escola Moderna a ação pedagógica. Sem esquecer um momento sequer seu caráter predominante e seu objeto primordial, se dedicou também à instrução popular, organizando uma série de conferências públicas dominicais, as quais acudiam os alunos, seus familiares e grande número de trabalhadores desejosos de aprender. (Cavalheiro, 2012, em www.jornaldaeducacao.inf.br)

O nível da extensão universitária se desenvolvia por intermédio de conferências aos domingos, quando se discutiam livros racionalistas e o Boletim de La Escuela Moderna e se ouviam as palestras de professores universitários. Participavam desses encontros os professores da Escola Moderna, alunos universitários e o público em geral.

O criador da escola moderna também apresentou preocupação com a formação dos professores que participavam do projeto da escola. Para tanto, desenvolveu um projeto de formação de educadores para enfrentar a realidade escolar, tendo em vista que os professores eram considerados, para o educador, instrumentos conscientes e inconscientes dos interesses da burguesia e do capital, tornando-se impotentes frente à organização escolar que oprime e à qual têm que obedecer.

Neste ponto então, aponta Ferrer que o nível de pesquisa em educação constituiria a importância em formar professores para a escola racionalista, professores que fossem capazes de reconhecer as necessidades de seus alunos individualmente, já que a uniformidade em matéria de educação, apregoada pelas escolas ditas convencionais, ia totalmente contra aos ideais pedagógicos do educador.

Os professores deveriam ter a iniciativa e a liberdade de adequar a instrução aos seus alunos conforme fosse necessário. Devido a isso o movimento racionalista atribuía “[...] grande importância à pesquisa em ciências da educação, mas uma pesquisa absolutamente articulada à prática pedagógica e, de certo modo, subsidiária a ela conforme discorrido por Gussinyer (idem, pág. 43). Conduzir meninos e meninas para que sejam instruídos, verdadeiros, justos e livres de todo preconceito é a missão da Escola Moderna por meio dos caminhos acima descritos.

5.2.3 Ferrer y Guardia e o anarquismo

Gonçalves (s.d.) transcreve que apesar de Ferrer não se dizer um anarquista e não ligar a sua escola a este movimento; sua ligação com os anarquistas era evidente, sendo que sua editora traduzia obras de pensadores

libertários europeus a fim de formar militantes operários e sindicalistas, e, em 1903, patrocinou e dirigiu um jornal “La Huelga General” (A Greve Geral), em que publicou obras de anarquistas e defendeu a greve como instrumento de luta das classes operárias.

No entanto, em 1906, um incidente iniciou a escalada de perseguição que Ferrer passou a sofrer por parte da Igreja e do Estado. Um ex-bibliotecário da Escola Moderna de Barcelona, Mateo Morale, atirou uma bomba na carruagem nupcial que transportava o Rei Afonso XIII, comprometendo Ferrer. Mateo se suicida e então, a Igreja e o Estado veem, neste fato, uma oportunidade de conter o sucesso da Escola Moderna, acusando Ferrer de ser o mandante do atentado.

Ferrer foi preso e levado à prisão modelo de Madrid, onde permaneceu por um ano e escreveu o livro “La Escuela Moderna” explicitando seu pensamento educacional. O julgamento civil, dentro dos princípios da lei, ao qual foi submetido neste momento, declarou-o inocente, por falta de provas. Todavia, o governo monarquista, juntamente com o setor conservador, decretou o fechamento de sua escola em Barcelona, permanecendo somente a editora (Idem, 2003, p.41).

Tal acontecimento foi assim comentado por Ferrer:

Mis enemigos [...] se creyeron triunfantes com haberme incluído em un proceso com amenaza de muerte y de memoria infamada y con cerrar la Escuela Moderna; pero su triunfo no pasó de un episodio de la lucha emprendida por el racionalismo práctico contra la gran rémora atávica y tradicionalista. La torpe osadía con que llegaron a pedir contra mi la pena de muerte, desvanecida, menos por la rectitud del tribunal que por mi resplandeciente inocencia, me atrajo la simpatía de todos los liberales , mejor dicho, de todos los progressistas del mundo, y fijó su atención sobre la significación y el ideal de la Escuela Moderna, produciendo un movimiento universal de protesta y de admiración, no interrumpido durante un año, de mayo de 1906 a junio de 1907[...] (FERRER, 1912, p.129).

Devido a questões sociais ocorridas na Espanha e que envolveram soldados convocados para lutar em guerra, uma rebelião se formou na hora do embarque desses soldados, por motivo de que só foram convocados para servir o Estado, os que não podiam pagar para liberarem-se do serviço militar.

Num clima de muita insatisfação, na hora do embarque, da despedida dos amigos e familiares uma rebelião formou-se, findando-se com um trágico saldo de mortes, feridos e destruições de igrejas, conventos, edifícios públicos.

Foi o momento propício para que os perseguidores de Ferrer o acusassem de envolvimento nestes fatos, uma vez que o educador havia desenvolvido textos referindo-se a luta de classes.

Conforme elucida Gonçalves,

Os perseguidores de Ferrer viram neste episódio uma oportunidade de acusá-lo novamente de estar envolvido nas rebeliões, uma vez que, em seu discurso pedagógico, estavam contidas palavras em defesa da classe proletária que se encontrava sob a égide do pensamento ideológico da Igreja e da nobreza espanhola.

Para Ferrer, o racionalismo pedagógico praticado nas Escolas Modernas deveria mostrar aos [...]homens e mulheres que não devem esperar nada de nenhum ser privilegiado (fictício ou não); e que devem esperar tudo da própria razão e da solidariedade livremente organizada e aceita (FERRER,1912, p.119).

Ferrer foi então aprisionado, teve sua editora fechada e mais de cem mil livros produzidos por ela foram confiscados. O libertário então foi conduzido a um tribunal de guerra - o que por si só constituiu um fato marcante, já que era um antimilitarista convicto, tendo inclusive escrito livros a respeito da natureza errônea da guerra e publicado na editora da Escola Moderna de Barcelona.

Então, a portas fechadas, “[...] onde só o depoimento da acusação é ouvido, transcorrendo o processo sem que as testemunhas de defesa sejam ouvidas, e sem acareação” (TRAGTENBERG, 1978, p.26), Ferrer foi acusado de ser o autor e chefe da revolução da Semana Trágica de Barcelona, e foi condenado à morte. No dia 13 de outubro de 1909 ele foi fuzilado, “[...] gritando em frente ao pelotão de fuzilamento: Viva la Escuela Moderna” (RODRIGUES, 1992, p.15).

Cavalheiro (2009), aponta-nos que em Sorocaba houve repúdia ao fuzilamento de Ferrer em 13 de outubro de 1909:

Sorocaba protestou contra este acto de selvageria, fallando brilhantemente sobre o horroroso e bárbaro fuzilamento, em comício no

largo da Matriz, ante-hontem, às 8 horas da noite, anunciando por uma comissão, os seguintes srs: major Arthur Gomes e dr. Joaquim Marques Ferreira Braga, as palavras dos illustres oradores foram cobertas de applausos e, ao som da “Lyra Sorocabana”, desceram do largo, em passeata, fallando ao enfrentar o Gymnasio Sorocabano o sr. Antonio Augusto Covello, sub-director daquelle estabelecimento; em seguida desceram a rua dr.Alvaro Soares, ao passarem em frente à residênciã do sr. Ferreira Junior, este sr, foi aclamado, fazendo magnífico discurso e arrancando applausos dos manifestantes; seguiram a rua do Rosário, largo do memso nomee rua Monsenhor João Soares, ahi se achava na Photographia Luxardo, em esposição, magnífico retrato de Francisco Ferrer, o martyr da liberdade, o povo parou e um grito vibrante partiu, vivendo-o (...).(O Operário de 17 de outubro de 1909,p.03)

Fusilan a Francesc Ferrer i Guàrdia en los fosos del castillo de Montjuïc

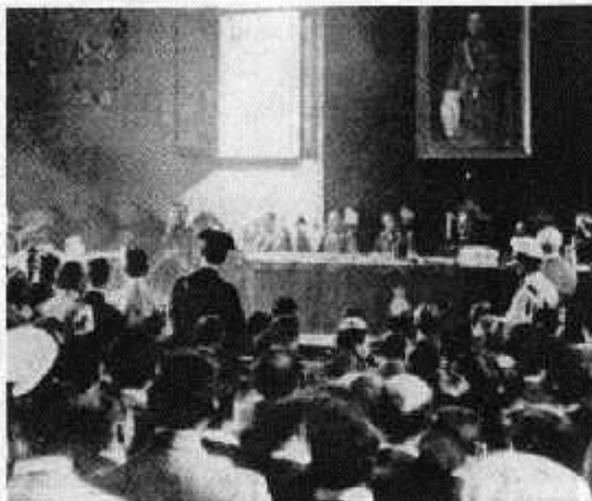
OCTUBRE 14. — Ayer por la mañana, en los fosos del castillo de Montjuïc, se dio cumplimiento a la sentencia dictada por el Consejo de Guerra que condenó a Francisco Ferrer Guàrdia y que fue aprobada por la superioridad con todos los trámites legales.

Alas siete en punto de la tarde del martes entró en el pabellón que ocupaba Ferrer el juez instructor de la causa, quien leyó al reo la confirmación de la sentencia.

“¡Soy inocente!”

Ferrer estuvo conversando con su defensor, el capitán señor Gulerini, y a las nueve menos cuarto, formadas ya las fuerzas en el foso de Santa Eulalia, Ferrer se encorvó en medio del pelotón y se dirigió con paso firme hacia el indicado sitio.

Al llegar Ferrer frente al cuadro se cuadró delante del piquete que debía ejecutar la sentencia. Resistióse a



El juileo a Ferrer i Guàrdia recibe críticas a nivel internacional

arrodillarse y a volver la espalda. Decara a los soldados se le vendaron los ojos, y en aquel momento dijo: “Soy

inocente! ¡Viva la Escuela Moderna!” Un momento después sonó el disparo y Ferrer cayó a tierra.●

Figura 11: O Tribunal de Julgamento de Francisco Ferrer y Guardía

Fonte: www.wikipedia.com.br, visto em 29 de setembro de 2016.

5.2.4. A Escola Moderna de Barcelona e seu trabalho pedagógico

O educador espanhol Francisco Ferrer y Guardia foi o idealizador e fundador da Escola Moderna de Barcelona. No entanto, é importante considerar que houve influências teóricas e práticas que incentivaram e permearam os propósitos educacionais pensados por Ferrer.

Jordi Monés (1980), em seu texto “Ferrer en la tradición del pensamiento educativo libertario” publicado no livro Ferrer Guardia y la pedagogía libertaria: elementos para un debate”, apresenta algumas considerações a respeito do pensamento escolar anarquista, levando em conta a influência que estas ideias exerceram na obra e no ideário escolar de Ferrer, e também discorre sobre outras correntes presentes na pedagogia ferreriana.

Com o objetivo de recuperar as influências que sofreu Ferrer ao constituir a Escola Moderna de Barcelona, é possível destacar a influência principalmente de Godwin, Owen, Proudhon, Bakunin, Kropotkin, Élisée Reclus, Paul Robin e Sébastien Faure desenvolvido e comentados nos capítulos anteriores.

Nos Boletins da Escola Moderna de Barcelona, a fé e a confiança na ciência são evidenciadas em vários momentos, o trecho a seguir é um dos exemplos:

La ciencia, dichosamente, no es ya patrimonio de un reducido grupo de privilegiados; sus irradiaciones bienhechoras penetran con más ó menos conciencia por todas las capas sociales. Por todas partes disipa los errores tradicionales; con el procedimiento seguro de la experiencia y de la observación, capacita á los hombres para que formen exacta doctrina, criterio real, acerca de los objetos y de las leyes que los regulan, y en los momentos presentes, con autoridad inconcusa, indisputable, para bien de la humanidad, para que terminen de una vez para siempre exclusivismos y privilegios, se constituye en directora única de la vida del hombre, procurando empaparla de un sentimiento universal, humano. (Boletín de la Escuela Moderna, 1901, nº1)

5.2.4.1 O trabalho pedagógico na Escola Moderna de Barcelona

Soares (2011) esclarece que para entender melhor como era organizado o trabalho pedagógico na Escola Moderna de Barcelona, é necessário buscar informações em documentos da época, além de artigos, livros e teses que tratam do assunto. Tais documentos trazem ricas informações sobre os objetivos educacionais das escolas, o trabalho dos professores, os conteúdos abordados, as avaliações, etc.

A autora salienta ainda que é interessante entender o porquê de tais escolas serem chamadas de Modernas. O Boletim nº 9, ano II, da Escola Moderna de Barcelona esclarece esta questão que foi tratada em uma conferência que consistiu na exposição do sistema de ensino da escola:

Moderna, porque contra toda rutina y con un fin verdaderamente útil (...) recibe la luz en abundancia por el lado izquierdo, que favorece la visión y la práctica de la escritura; (...) porque ya que es contraria á la naturaleza de la infancia la inmovilidad y la atención excesivamente sostenida, alterna el estudio con intervalos recreativos que sostienen sin alteración el equilibrio físico é intelectual de los niños; (...) porque siendo los escolares los futuros miembros de la sociedad y como tales han de tener derechos naturales comunes, es decir, sin distinción de sexo; (...) porque con la explicación positiva y racional de los fenómenos naturales y de las leyes de la vida y del progreso enseña nociones eminentemente científicas (...); es Moderna, en fin, esta escuela, porque ha iniciado tales prácticas y enseñanzas frente á las tradiciones pedagógicas que imposibilitan toda renovación progresiva. (Boletín de la Escuela moderna, 1903, nº 9)

Soares (2011) explica que, neste trecho, são evidenciados não apenas os motivos da escola ser chamada de Moderna, que é, sobretudo, pelo fato desta ter iniciado novas práticas e ensinamentos progressistas diante das tradições pedagógicas conservadoras, mas também alguns dos principais preceitos pedagógicos da escola, como a coeducação de sexos e classes, educação integral, método racional baseado na ciência, entre outros.

5.2.4.2 Os objetivos educacionais da Escola Moderna de Barcelona

Os objetivos educacionais da Escola Moderna de Barcelona foram apresentados ao público em um pequeno discurso durante a abertura

desta por Ferrer. No programa há a missão e os objetivos da escola, como demonstra o seguinte trecho:

“A missão da Escola Moderna consiste em fazer com que os meninos e as meninas que lhe forem confiados se tornem pessoas instruídas, verdadeiras, justas e livres de qualquer preconceito. Para isto, o estudo dogmático será substituído pelo estudo racionalizado das ciências naturais. Ela estimulará, desenvolverá e dirigirá as aptidões próprias de cada aluno, a fim de que, com a totalidade do próprio valor individual, não somente seja um membro útil à sociedade, mas que, como consequência, eleve proporcionalmente o valor da coletividade. Ela ensinará os verdadeiros deveres sociais, conforme a justa máxima: não há deveres sem direitos; não há direitos sem deveres. Em vista do bom êxito que o ensino misto obtém no estrangeiro, e, principalmente, para realizar o propósito da Escola Moderna, encaminhado à preparação de uma humanidade verdadeiramente fraternal, sem categoria de sexos nem classes, serão aceitas crianças de ambos os sexos a partir da idade de cinco anos.” (Ferrer i Guàrdia, 2010 [1912], p. 07).

Conforme salienta Soares (2011), este trecho do discurso de Ferrer evidencia muitos aspectos característicos da escola, que são citados com frequência nos boletins, como o respeito à personalidade do aluno, os direitos e deveres, a coeducação de sexos e classes, tendo em vista a formação de pessoas justas e livres, contando para isso com o estudo racionalizado das ciências naturais.

Também faz parte do programa das escolas racionalistas demonstrar às crianças que enquanto um homem depender de outro homem haverá abusos e escravidão; além do estudo das causas que mantêm a ignorância popular e o trabalho para que os alunos reflitam sobre tudo que lhes é apresentado. Ferrer procurou criar uma escola diferente da escola convencionalmente constituída no sistema capitalista que, segundo ele, sujeita as crianças fisicamente, intelectualmente e moralmente para dirigir o desenvolvimento de suas faculdades no sentido que deseja, lhes privando do contato com a natureza. Esta educação equivale a domar, adestrar e domesticar e para realizá-la, os educadores se inspiram nos princípios de disciplina e autoridade com a intenção de que as crianças se habituem a obedecer, a crer e pensar segundo os dogmas sociais que nos regem; assim, “não se trata de secundar o desenvolvimento espontâneo das faculdades da criança, de deixá-la buscar livremente a satisfação de suas necessidades

físicas, intelectuais e morais; trata-se de impor pensamentos feitos (...)" (Ferrer i Guàrdia, 2010 [1912], p. 31),

Sobre conteúdos, explanava Ferrer:

"No queremos que nuestros jóvenes, al salir de la escuela, se apresuren a desembarazarse, como de un peso inútil, de todo lo que les hayamos enseñado, lo que no deja de suceder respecto de todo lo que se aprende sin gusto. (Boletín de la Escuela Moderna, 1902, nº5)

Diante deste pensamento, para Soares (2011), Ferrer propôs a renovação da escola e, para contribuir com essa renovação, apresenta a importância de seguir os trabalhos de sábios que estudam a criança e maneiras de aplicar suas experiências à educação desejada, no sentido de uma libertação mais completa do indivíduo.

Deste modo, contra a educação voltada para a manutenção da sociedade de classes e domesticação das gerações futuras, adaptando os indivíduos ao mecanismo social, Ferrer propôs na escola que fundara a educação integral, desenvolvida pelo educador anarquista Paul Robin, que compreende a educação física, intelectual e moral, e indica as relações contínuas entre estas três divisões.

Neste sentido, a educação integral é o desenvolvimento harmônico de todas as faculdades do ser humano, saúde, vigor, beleza, inteligência e bondade, baseando-se exclusivamente sobre as realidades experimentais. (Boletín de la Escuela Moderna, 1901, nº 3)

A respeito da relação entre teoria e prática, cabe considerar que o verdadeiro ensino integral é teórico e prático, reúne as duas qualidades sistematicamente separadas pela rotina oficial, que mantém de uma parte o ensino primário e profissional, e de outra, o ensino secundário e superior, assim o integral possui ao mesmo tempo o cérebro que dirige e a mão que executa, é ao mesmo tempo o sábio e o trabalhador. (Boletín de la Escuela Moderna, 1901, nº 3).

Jordi Monés (1980) argumenta que a ideia de uma escola laica sem discriminação de classes e de sexos estava presente nas ideias de Ferrer y Guàrdia e que o educador se destaca por ter levado à prática as concepções teóricas, defendendo a coeducação de classes e sexos. Para Ferrer:

"A natureza, a filosofia e a história ensinam, contra todas as preocupações e todos os atavismos, que a mulher e o homem completam o ser humano, e

o desconhecimento da verdade tem sido a causa de males gravíssimos” (Ferrer i Guàrdia, 2010 [1912], p. 12).

Aponta Monés (1980):

“Ferrer partia del principio que los hombres nacen iguales y que deben gozar de los mismos derechos a lo largo de la existencia, idea totalmente natural pero que constituía la excepción en la sociedad española de la Restauración. Para superar la discriminación social y evitar los problemas de los odios de clase, el fundador de la Escuela Moderna, propugnaba la coeducación social.” (MONÉS, 1980, p. 52)

Soares (2011) esclarece que o trabalho pedagógico da escola era constantemente avaliado, discutido e refletido, levando-se em conta os objetivos educacionais, isso é demonstrado nos boletins na sessão “Observações gerais sobre o primeiro mês de aula” em que se faz uma avaliação do período, como está funcionando o trabalho e o que é preciso modificar:

Hoy debemos examinar si las dos semanas siguientes han confirmado nuestras primeras observaciones, si se afirma un progreso ó si debemos modificar nuestras primeras impresiones. Nos proponemos estudiar estas dos preguntas: 1ª ¿Hemos podido establecer el orden en las clases, dejando los discípulos en libertad? En caso negativo, ¿qué medios hemos empleado? 2.a ¿Se ha acentuado el progreso observado en la primera semana? A la primera pregunta responderemos que la experiencia nos ha demostrado una vez más la gran distancia que hay de la teoría á la práctica; la educación liberal es excelente á condición de darse con discernimiento; si se quiere realmente que los niños lleguen á ser hombres libres, es preciso comenzar por hacerles comprender y conocer su deber, y luego que acepten la disciplina del trabajo, antes de exigirles el sentimiento de su responsabilidad. (Boletín de la Escuela Moderna, 1901, nº 1.)

Nota-se no texto do Boletín de la Escuela Moderna a liberdade propagada por Ferrer como um dos pilares da pedagogia libertária, bem como o quanto as discussões eram presentes entre os profissionais que faziam o trabalho na escola. Nota-se, segundo Soares (2011), que a concessão da liberdade leva em conta a ordem e os deveres.

C. Jacquinet, colaborador do Boletín de la Escuela Moderna ensina que a liberdade, como tudo, precisa ser aprendida pelas crianças. Argumenta que se simplesmente deixarmos as crianças fazerem o que bem entendem, a escola se transformaria primeiramente em um lugar de recreio e depois talvez

em um campo de batalha. Portanto, para estabelecer a ordem na escola é necessário cumprir as regras e os deveres para com o coletivo escolar. O colaborador esclarece:

Cada un de los discípulos,—y esto no permite más que un corto número de excepciones,—se nos ha acercado lleno de buena voluntad; pero si nos hubiésemos limitado á hacerles un buen discurso para recomendarles la seriedad, la aplicación y el buen empleo del tiempo, y á continuación hubiéramos inscrito en las salas de clase: «Los discípulos quedan sujetos á su propia vigilancia y cuidado,» la escuela se hubiera convertido en primer término en un lugar de recreo, donde se hubieran practicado toda clase de juegos, más ó menos inofensivos, y luego hubiera terminado en campo de batalla. Los niños tienen necesidad de hacer el aprendizaje de la libertad como de todo: primeramente, de pequeñitos en la familia, es preciso enseñarles, sobre todo, por ejemplo, á descubrir su propia conciencia, á escucharla y á respetar sus dictados, lo que constituye la moralidad del individuo; después, en la escuela, donde aprenden á vivir en sociedad; la libertad del individuo debe restringirse hasta los límites en que dejaría de ser compatible con la libertad común. (...) Es, pues, imperiosamente necesario establecer en una escuela una regla tan amplia y ligera como sea posible, pero lo suficientemente fuerte para que no se la pueda violar impunemente. Es preciso, no obstante, cuidar mucho de que esta autoridad no se preste jamás al equívoco. Lo que debe respetarse es el trabajo, la autoridad del deber, no la voluntad del maestro; antes al contrario, el maestro debe ser el primero en dar el ejemplo, evitando que los niños puedan atribuirle un acto arbitrario aunque sea en su favor. En tales condiciones, los discípulos aceptan con placer esta regla que sirve para orientarles y guiarles, mejor que para obligarles; se les habitúa á comprobar por sí mismos sus acciones, y puede preverse el día en que, sin peligro, pueda confiárseles su propia dirección. Por tanto, querer que sin preparación sepan los niños conducirse, cuando con harta frecuencia se ve á los hombres que no lo saben, es querer una cosa tan imposible como dar toda la ciencia en una sola lección. Para establecer el orden en la escuela nos ha sido necesaria una regla y una vigilancia exactas; pero nuestro principal medio de acción consiste en no dejar sin ocupación á los alumnos y en interesarlos en un trabajo suficientemente variado. (C. Jacquinet, 1901, nº 1)

Considerando as elucidações de C.Jacquinet (1901), é importante chamar a atenção para o fato de que o que deve ser respeitado é o trabalho e a autoridade do dever comum e não a mera vontade do professor, que deve ser o primeiro a dar o exemplo. Nestas condições, as crianças acabam compreendendo que a regra serve para orientá-las a conviverem e aprenderem juntas e não simplesmente obrigá-las a agirem de determinado modo sem a devida compreensão do porquê devem cumprir tal regra.

Mesmo defendendo a liberdade dos alunos, a preocupação e o compromisso com o conhecimento bem como com a socialização deste, também estavam presentes na Escola Moderna. Ferrer afirmava que:

“A verdade é de todos e socialmente se deve a todo mundo. Colocar-lhe um preço, reservá-la como monopólio dos poderosos, deixar em ignorância sistemática os humildes e, o que é pior, dar-lhes uma verdade dogmática e oficial em contradição com a ciência para que aceitem sem protesto seu estado ínfimo e deplorável sob um regime político democrático é uma indignidade intolerável e, da minha parte, julgo que o protesto mais eficaz e a ação revolucionária mais positiva consiste em dar aos oprimidos, aos deserdados e a todos aqueles que sentem impulsos justos esta verdade que lhes é escondida, determinante das energias suficientes para a grande obra de regeneração da sociedade.” (Ferrer i Guàrdia, 2010 [1912], p. 07)

5.2.4.3 Os conteúdos pedagógicos dentro da Escola Moderna

No que se refere aos conteúdos abordados na Escola Moderna de Barcelona, Ferrer propunha um ensino de conteúdos científicos e racionais. Nos boletins, há seções dedicadas à discussão dos conteúdos que estavam sendo trabalhados nas aulas, como por exemplo, a sessão “Primera clase preparatoria – explicación 28 del empleo del tiempo”, que traz um pouco da rotina da escola. Os boletins também apresentam os programas dos cursos, que eram a primeira e segunda classe preparatória, curso médio e curso normal. Na Escola Moderna eram ensinados além de leitura e escrita, conteúdos de história, geografia, estudo dos idiomas espanhol e francês, ciências naturais, ciências físicas, matemática, leitura expressiva, geometria e desenho. Soares (2011) apresenta breve descrição dos conteúdos programados em cada um dos cursos:

Classes preparatórias: A respeito da leitura e escrita, destaca-se a alfabetização das crianças, que primeiramente aprendiam a desenhar e a conhecer as letras do alfabeto e depois juntavam em sílabas. As crianças faziam escrita e cópia das sílabas, começando no caderno primeiramente a lápis, até adquirirem seguridade e correção suficientes.

Havia o incentivo à leitura de livros. O estudo dos idiomas espanhol e francês tinha a finalidade de aumentar o vocabulário das crianças e

ensiná-las a conjugação dos principais verbos regulares; começando-se pela etimologia das palavras. A respeito da aritmética, na primeira classe preparatória os alunos iam familiarizando-se com os números, algumas vezes repartindo os objetos dos exercícios manuais, outras contando o número de crianças, etc.; tais exercícios eram estendidos em quantidade e em dificuldade com o objetivo de desenvolver o cálculo mental. Na segunda classe preparatória o estudo da aritmética compreendia a numeração, os números inteiros e as operações fundamentais (Boletín de la Escuela Moderna, 1902, nº5).

A disciplina Geografia da Espanha partia do estudo de Barcelona, e sucessivamente iam-se estudando todas as regiões do país sob o aspecto de sua natureza física, de suas produções (animais, vegetais e minerais), de sua indústria e dos costumes de seus habitantes. Nas Ciências Naturais ensinavam-se os alunos a conhecerem seu próprio corpo e os preceitos de higiene elementar, tidos como indispensáveis praticar para conservar a saúde.

Curso Médio: No curso médio, os alunos começavam a utilizar a capacidade de observação, desenvolvida na medida do possível de acordo com suas idades nas classes preparatórias, colocando em prática suas capacidades de espírito crítico, de exame sério e de juízo. Os estudos já começados referentes às diversas ciências (idiomas, geografia, ciências naturais, matemáticas), adquirem extensão e profundidade, a vez que receberam outros conhecimentos, como as ciências físicas e a história. Acreditava-se que a partir do contato com estas ciências se manifestaria as tendências pessoais de cada aluno, o que futuramente iria evidenciar suas aptidões a uma carreira livremente escolhida por eles mesmos (Boletín de la Escuela Moderna, 1902, nº 4).

O Programa do curso médio era composto por:

a) Leitura expressiva: introdução dos exercícios de resumo oral da leitura e seu exame crítico (Boletín de la Escuela Moderna, 1902, nº 4).

b) Língua espanhola e francesa: análise da gramática propriamente dita (Boletín de la Escuela Moderna, 1902, nº 4).

c) Matemáticas: do mesmo modo que na classe anterior, o professor se limitava a ensinar o necessário para as necessidades da vida, porém no curso médio deveria mudar os procedimentos de demonstração, deixando um amplo lugar para o cálculo mental e acostumando os alunos a comporem problemas simples relativos às diversas circunstâncias do trabalho e dos gastos domésticos (Boletín de la Escuela Moderna, 1902, nº 4).

d) Ciências Naturais: tomando por término da comparação com a morfologia do homem que seria estudada anteriormente, o professor demonstrava como se derivam todas as formas animais e vegetais a partir dos protozoários. Além disso, havia o estudo da cadeia animal e vegetal; das relações que unem o mundo orgânico ao mineral; e das transformações da matéria (Boletín de la Escuela Moderna, 1902, nº 4). e) Ciências físicas: no primeiro ano do estudo da física não haveria explicação de nenhuma teoria, limitando-se a experimentos simples sobre fenômenos diários que as crianças pudessem estar sempre repetindo facilmente. Em relação à química, o professor deveria ensinar primeiramente os corpos simples mais importantes e suas principais propriedades; depois os compostos que se derivam daqueles, cuidando sempre para que o experimento acompanhasse a definição, e que as manipulações, quando não perigosas, fossem feitas pelos próprios alunos (Boletín de la Escuela Moderna, 1902, nº 4). f) Geografia: havia o estudo da formação da crosta terrestre e fundamentos geológicos com seus fósseis característicos; estudo do globo terrestre e da divisão geográfica em partes do mundo – continuidade e ruptura em relação ao passado; estudo das condições de clima e relevo, orografia, hidrografia, meteorologia, mineralogia, flora, fauna, etnologia (estudo das culturas/etnias); e cartografia. (Boletín de la Escuela Moderna, 1902, nº 4). g) História: ênfase no estudo das condições dos trabalhadores de todos os países, suas misérias, escravidão, as lutas empreendidas na esperança da emancipação, a exploração, a manutenção da ignorância, etc. (Boletín de la Escuela Moderna, 1902, nº 5).

Primeiro ano normal: No primeiro ano normal o programa era o mesmo que o do curso médio, porém os alunos deveriam trabalhar mais por si mesmos por

meio de leituras e experimentos de todas as 31 classes. O professor não deveria mais ensiná-los diretamente, e sim apenas orientá-los. (Boletín de la Escuela Moderna, 1902, nº 5).

Dentre as disciplinas oferecidas ao longo dos cursos, havia também a geometria e o desenho, em que o professor deveria ensinar aos alunos as figuras mais importantes, incentivando-os a desenhá-las com exatidão. Ao longo dos cursos os alunos deveriam aprender a determinar a forma geométrica dos diferentes objetos que os rodeiam, desenhar combinações de linhas e superfícies planas, e por fim, calcular a superfície dos cinco quadriláteros (Boletín de la Escuela Moderna, 1902, nº 5).

A educação física também compunha o programa por meio de aulas de ginástica simples, sem a utilização de qualquer aparelho. As atividades eram a marcha rítmica, a corrida em fila dando voltas e entrecruzando, os diversos movimentos dos membros, entre outras do gênero.

A narração era a primeira lição da tarde, as histórias, que as crianças adoravam ouvir, recomendava-se que não passassem de meia hora. Havia a ressalva de algumas histórias que deveriam ser evitadas: com ídolos, ou homens chamados ilustres cuja celebridade consiste em derramamento de sangue com grave dano aos cidadãos. Além destas, histórias edificantes sobre meninos bons e dóceis ou sobre castigos terríveis, porque tais contos eram contrários ao objetivo da escola de educar uma geração livre (Boletín de la Escuela Moderna, 1901, nº 2).

A Escola Moderna de Barcelona trabalhava com o livro infantil chamado “As aventuras de Nono”, que de acordo com o boletim

No es este librito obra pura de fantasía, ni de entretenimiento de la la niñez, ni de enseñanza moral si se quiere. Es á la vez que todo lo referido, una obra de pedagogía que debiera ir á las manos de todos nuestros educadores atávicos y convertirla en un libro de estudio y seria meditación (Boletín de la Escuela Moderna, 1902, nº 8).

Para Ferrer y Guardía, o livro era instrutivo e falava de um país onde todos trabalham para um e um para todos, onde não havia dinheiro nem ladrões, nem quem impusesse as leis que lhes aprazam, nem armas, e onde se fomentava a ciência e a arte, no livro o mundo é como ele deveria ser (Ferrer i Guàrdia, 2010 [1912], p. 72/73).

Soares aponta que apesar de o livro ser frequentemente citado, não se sabe o quanto nem como ele era abordado nas aulas. A higiene era outro assunto tratado com frequência, havia recomendações aos professores para que em suas explicações insistissem na questão da higiene do corpo e da limpeza, expondo as vantagens dos banhos, das lavagens em geral, etc. Cabe ressaltar também o considerável papel atribuído aos jogos e brincadeiras: “Os jogos e as brincadeiras são indispensáveis às crianças. No tocante a sua constituição, saúde e desenvolvimento físico, todo mundo estará formado (...)” (Ferrer i Guàrdia, 2010 [1912], p. 22).

Monés (1980) nos lembra que os jogos eram importantes não somente para propiciar o desenvolvimento e fomentar a livre atividade da criança, mas também como primeiro passo para sua socialização, entendida no sentido de solidariedade. Além das aulas normais, existiam também as conferências da Escola Moderna, que ocorriam aos domingos e eram abertas para alunos, pais e comunidade. Tais conferências abordavam vários temas, alguns dos que foram relatados nos boletins são: o homem e a sociedade, o vapor e suas aplicações, a evolução da humanidade, inconvenientes do uso do tabaco, vulcanismo, biologia, botânica, vacinação, entre muitos outros. Para além dos conteúdos do programa, havia o estudo do que está ao redor das crianças: as diversas partes do corpo, a casa, a cidade, os animais, as plantas dos campos etc. Havia a recomendação aos professores de que, “sin olvidar el orden del programa, no deben desperdiciarse los incidentes que pueden suministrar asuntos útiles de lección.” (Boletín de la Escuela Moderna, 1901, nº 1).

Dentro da proposta de trabalho e conforme descrito no Boletim de la Escuela Moderna, os passeios eram uma oportunidade para o estudo do meio, sendo feitos com o propósito de aproveitar as circunstâncias favoráveis para aumentar o conhecimento das crianças. Alguns passeios relatados foram: circo, parque, zoológico, gráfica que imprime o Boletim, fábricas, etc.

É importante destacar o espaço reservado aos trabalhos manuais. Estes, assim como os demais conteúdos, tinham por finalidade formar homens aptos para a vida, contando com o desenvolvimento de todo o corpo humano e não apenas do cérebro. O boletim aponta que os exercícios manuais tinham a dupla habilidade de execução e invenção das crianças e eram bem variados, compreendendo desde o desenho na lousa até as peças cúbicas de construção, passando pelo tecido, a dobradura, e o recorte de papel com os dedos. Não era fixado o dia para cada exercício, os alunos escolhiam livremente, apenas em alguns momentos o professor sugeria a escolha de seus alunos com a finalidade de introduzir a variedade no trabalho.

El trabajo manual en el colegio será como un puente echado entre la primera y la segunda enseñanza, entre los obreros y los intelectuales; será una inclinación hacia la enseñanza integral, que reunirá un día próximo, así lo espero, todos los niños, hijos de capitalistas y de proletarios, para desarrollarse en el sentido y en el límite de sus aptitudes; será un paso dado hacia la fusión de las clases. (...) Lo que podemos razonablemente pedir es que por la educación manual, como por la educación intelectual, se eleve el nivel del saber femenino y se atenúe la preocupación de la desigualdad de los hechos. Ya es tiempo de enseñar á los niños que no hay trabajo despreciable para ellos que sea bueno para las niñas. (Boletín de la Escuela Moderna, 1903, nº 8)

Ferrer, segundo Soares (2011), ao ensinar aos meninos que não há trabalho específico para as mulheres, o autor também argumenta que é útil ensiná-los alguns rudimentos de educação doméstica, como por exemplo, manejar uma agulha, pregar um botão, arrumar uma cama e varrer a casa. Diante de tais conteúdos, a educação moral também não era deixada de lado. Portanto, a equipe pedagógica estava empenhada em ensinar que o interesse bem entendido de cada um consiste no cumprimento de seu dever, que a felicidade da vida se enlaça estreitamente com a nossa maneira de compreender e de praticar a justiça e o bem. Para isso, a escola procurava estabelecer uma atmosfera de franqueza e combatia a mentira e a dissimulação, assim, os alunos iam compreendendo que não era fácil enganar e acabavam perdendo mais com isso (Boletín de la Escuela Moderna, 1901, nº 2)

5.2.5.4 O trabalho docente

Considerando o trabalho dos professores, seus deveres em um ensino racionalista, os boletins da Escola Moderna de Barcelona trazem várias informações. Algumas sessões são dedicadas a este assunto, como a sessão “Al profesorado” que chegou a discorrer sobre o planejamento do professor e apresentar indicações pedagógicas relativas à educação geral dos alunos.

Neste sentido, foi apontado que uma das questões mais importantes para os professores é a preparação das lições, conforme texto do Boletim de la Escuela Moderna:

Planejar anteriormente, com consciência e sem descuidar de nenhum detalhe do se propõe a fazer no dia seguinte, deve ser para todo professor que respeita a sua profissão, o primeiro de todos os seus deveres (Boletim de la Escuela Moderna, 1902, nº 7).

Já as indicações pedagógicas giram em torno da necessidade de o professor conhecer todos os seus alunos, e para isso, o educador precisa observá-los sempre, sendo muito importante deixar as crianças em completa liberdade, com a única reserva de que não façam nada prejudicial a si mesma e nem aos demais, conforme elucida Soares (2011).

A autora considera que dentre as indicações pedagógicas está também o erro de se aplicar na escola uma única regra uniforme para todos os alunos, considerando que eles são diferentes entre si e também possuem necessidades diferentes:

La aplicación de una regla uniforme es la medida más injusta á que pueda recurrirse, precisamente porque una misma acción ejecutada por niños de caracteres diferentes, es inspirada por móviles diametralmente opuestos, y para obrar eficazmente sobre cada uno de estos niños se necesita conocerlos. (Boletim de la Escuela Moderna, 1901, nº1)

Tragtenberg (1978) argumenta que Ferrer propunha aos pedagogos que se dedicassem a inspirar nos alunos o amor ao trabalho sem sanções arbitrárias e também evitar “(...) fornecer às crianças a noção de comparação e medidas entre os indivíduos porque, para que os homens

apreciem e compreendam a diversidade infinita que existe de caracteres e inteligências, é necessário evitar a figura da concepção imutável do bom aluno” (TRAGTENBERG, 1978, p.33)

Assim sendo, os professores eram orientados a anotar minuciosamente todo tipo de observação que aparecia desde os primeiros dias de aula e procurar estabelecer a característica de cada aluno, a fim de poder dirigir a ação que seria exercida sobre eles. Tais observações tinham dupla finalidade: orientar o professor na classe; e ensinar-lhe a retificar seu primeiro juízo e desconfiar das opiniões precipitadas (Boletín de la Escuela Moderna, 1901, nº1).

A respeito do diretivismo na educação, o boletim discute que não se pode abandonar a criança no princípio de sua educação a formar conceitos por conta própria, a autonomia da criança estava sendo desenvolvida ao longo do curso. O papel do professor nos primeiros anos era o de semear as ideias:

"El profesor siembra las semillas de las ideas. Y éstas, cuando con la edad se vigoriza el cerebro, entonces dan la flor y el fruto correspondientes, en consonancia con el grado de la iniciativa y con la fisonomía característica de la inteligencia del educando." (Boletín de la Escuela Moderna, 1901, nº1).

Por outro lado, é salientado que não se educa integralmente o homem disciplinando sua inteligência e relegando a sua vontade. Considerando os ensinamentos de Paul Robin, em um de seus textos publicados no Boletín de la Escuela Moderna, discute algumas considerações a esse respeito:

Cuando el niño quiere saber aprende fácilmente; pero si se le impone el deber de aprender sin que se haya sabido inspirarle el deseo, ni hacerle sentir la utilidad y el encanto, y aun diré después de habérselo frecuentemente impedido, una de dos: ó bien, si es de naturaleza apática y sumisa, sufrirá la ley del más fuerte, y entonces, desanimado y triste, dejará libros y profesores; ó bien, si es de naturaleza enérgica y tendencia rebelde, gastará en luchas, en resistencias estériles, una fuerza que hubiera podido ser bien utilizada, y su impertinente inclinación á la negativa le seguirá en la vida con un cortejo de dolorosos sentimientos. (Boletín de la Escuela Moderna, 1902, nº 5)

De acordo com Robin, conforme apresentado em capítulo anterior, é importante que o professor saiba inspirar nos alunos o desejo de aprender antes de impor-lhes simplesmente o dever. Outra tarefa apontada

como sendo dos educadores é a de ensinar as crianças a se conduzirem segundo a lei racional, devendo os professores esforçarem-se para sempre dirigir neste sentido todas as instruções, sem esquecer que os melhores conselhos são os que os alunos deduzem de sua própria conduta. Os alunos não usavam como propriedade particular nada dos materiais da escola, e nesta mesma direção os professores não designavam aos alunos lugares determinados nas classes. Tais costumes tinham o objetivo de ensinar os alunos a considerarem as coisas necessárias à vida como do domínio de todos, o que tenderia a fazer com que desaparecesse o instinto de propriedade privada contra o qual se lutava (Boletín de la Escuela Moderna, 1901, nº1).

A necessidade de formação e estudo dos professores da escola também é discutida no boletim, bem como a capacidade de o professor apresentar experiência e gosto pelo ato docente:

“La primera necesidad que experimenta quien se dedica á la enseñanza, consiste en conocer á fondo todo lo que se ha dicho y escrito en materia pedagógica.” (Boletín de la Escuela Moderna, 1902, nº 3)

Para formar os professores que atuavam na escola Moderna de Barcelona havia uma “espécie de Escola Normal racionalista onde se matriculavam candidatos a professores de ambos os sexos, funcionando com êxito até seu fechamento arbitrário”. (TRAGTENBERG, 1978, p.30).

É importante destacar o modo como os professores eram orientados para agir enquanto ensinavam: “El profesor provocará siempre las reflexiones de los discípulos, sin imponerles ninguna de sus ideas propias; pero discutirá con ellos sus conclusiones y sus opiniones, sea para confirmarlas, sea para combatirlas.” (Boletín de la Escuela Moderna, 1902, nº 4).

Diante dos boletins apresentados, Soares (2011) expõe que a postura dos professores da Escola Moderna de Barcelona era a de dar liberdade e respeitar as ideias dos alunos, porém não paravam nisso, eram professores que estudavam, se preparavam para as aulas, baseavam-se na ciência e no racionalismo e tinham um trabalho de formação, provocando reflexões, desenvolvendo a autonomia e ensinando a viver.

Podría prolongar mucho estas reflexiones; la materia es inagotable; pero juzgo inútil hacerlo aquí, porque si me dirijo á profesores amantes de su profesión y animados del deseo de cumplirla en conciencia, claro es que tendrán el tacto necesario en todas los 38 circunstancias, y una sencilla indicación les basta para encontrar la buena vía, y si por el contrario les falta entusiasmo, si no ven en sus funciones más que un medio de vida como si se tratara de una de tantas carreras en que luchan los hombres por la subsistencia, que se retire, es indigno; centenares de volúmenes de consejos no le mejorarían un ápice. (Boletín de la Escuela Moderna, p. 08 I)

Assim sendo, conforme aponta Gonçalves (2008), Ferrer levantou a questão de que o professorado, como estava posto, fazia parte da classe dos opressores, uma vez que, consciente ou inconscientemente, mantinham os princípios ideológicos das classes dominantes, pois haviam sido formados por e para ela. Eram, portanto, reprodutores das diferenças e perpetuadores da exploração, da obediência. “Educar equivale actualmente domar, adiestrar, domesticar” (Ferrer, 1912, p.59). E para formar educadores para sua escola, Ferrer colocou um anúncio no jornal e criou uma espécie de Escola Normal, onde candidatos a professores de ambos os sexos tinham aulas sob a tutela de um professor experimentado a cerca da pedagogia racionalista (Ferrer, 1912, p.50) :

Los profesores e jóvenes de ambos os sexos que deseen dedicarse a la enseñanza racional e científica y se hallen despojados de preocupaciones, supersticiones y creencias tradicionales absurdas , pueden ponerse en comunicación com el Director de La Escuela Moderna para la provisión de plazas vacantes en varias escuelas.(Idem, p.53).

5.2.4.5 A avaliação

Segundo Gonçalves (2008), além das atitudes rotineiras cobradas pelos professores, os alunos eram incentivados a discutir, refletir e analisar os fatos que os rodeavam, a fazer análises críticas que seriam depois sistematizadas em forma de redações. O processo de avaliação adotado na escola previa que os professores fossem avaliando os trabalhos, deveres, exercícios e lições dos alunos na medida em que estes os faziam, sem exames. Em sua opinião, os exames eram situações de angústia e ansiedade

para os alunos, não provavam seu conhecimento, somente a sua capacidade de memorização, e, as notas que dele provinham - sejam elas prêmio ou castigo, serviriam somente para sacramentar a desigualdade, estimular a competição entre os alunos, satisfazer o amor próprio dos pais e a vaidade dos professores. (TRAGTENBERG, 1978).

No entanto, neste processo de avaliação na Escola Moderna de Barcelona, os primeiros boletins mostram que a princípio havia exames para que os professores pudessem acompanhar o desempenho dos alunos, como apresenta a seguinte citação que explica os objetivos da avaliação:

“(...) los exámenes no tienen por objeto poner á prueba el mérito del maestro ni dar lustre á los discípulos obteniendo respuestas brillantes y un bagaje de conocimientos más ó menos voluminoso y bien surtido. No, el examen se dirige á que el maestro juzgue lo que los discípulos han adquirido seriamente en el curso del trimestre, especialmente desde el punto de vista de su inteligencia: ¿Han aprendido á observar? ¿Comienzan á saber sacar algunas deducciones justas de sus observaciones? (...)”. (Boletín de la Escuela Moderna, 1902, nº 6)

“Ante una concurrencia de niños, familias y público (...), procedióse al examen de las notas escolares obtenidas por niñas y niños durante el mes anterior, en las que con toda sinceridad y seriedad se exponen las condiciones intelectuales y de carácter de los alumnos. “ (Boletín de la Escuela Moderna, 1901, nº 2).

A avaliação ou notas como aparece no Boletín da la Escuela Moderna segue, como aponta Soares (2011) o objetivo de acompanhamento dos alunos, como nota-se na publicação abaixo:

NOTAS PERSONALES DE LOS ALUMNOS Primer año normal preparatorio Vicente Bouacasa.—Su conducta es algo irregular; pero su trabajo continúa siendo bueno. —Nota 8. Carlos Titrez.—No trata de observar por sí mismo.—Nota 5. Arturo Boda.—Picrác el tiempo, y su resultado es que responde generalmente mal á las preguntas.—Nota 4. Luis Auber.—Trabajaría bien si estuviese solo en la clase; pero se deja distraer fácilmente y sus progresos se resienten de ello.—Nota 4. (Boletín de la Escuela Moderna, 1902, nº 6)

Tragtenberg (1978) aponta que outros documentos mais recentes evidenciam que, com o tempo esse, quadro mudou e a Escola Moderna

acabou abolindo os exames e, inclusive, dedica uma parte de seu artigo discutindo porque a Escola Moderna aboliu os exames:

“A situação de exame apresenta-se para Ferrer, como um tribunal inflexível, onde o educando sofre tremendo interrogatório, constituindo o símbolo do atual sistema de ensino. O exame, prêmios e concursos escolares, terminam com educandos carregados de diplomas e outros símbolos escolares. Ferrer critica a competitividade, mola do sistema de ensino que leva o educando a procurar superiores a admirar ou inferiores a desprezar. (...)” (TRAGTENBERG, 1978, P. 33).

Ferrer (1912), em capítulo próprio no livro *La Escuela Moderna*, denominado o capítulo “nem prêmio nem castigo”, argumenta que partindo da solidariedade e da igualdade, com a coeducação de meninos e meninas, ricos e pobres, não há porque criar uma nova desigualdade e que, por isso, na Escola Moderna não havia prêmios, nem castigo, e nem provas e notas. Para Ferrer:

“No colégio, tudo tem que ser efetuado em benefício do estudante. Todo ato que não seja feito com este fim deve ser rejeitado como antiético à natureza de um ensino positivo. Das provas não se tira nada de bom; pelo contrário, o aluno recebe embriões de muito mal. Além das doenças físicas mencionadas, sobretudo as do sistema nervoso e o acaso de uma morte prematura, os elementos morais que este ato imoral qualificado de prova inicia na consciência da criança são: a vaidade enlouquecedora dos altamente premiados; a inveja roedora e a humilhação, obstáculo de iniciativas saudáveis, aos que falharam; e em uns e outros, e em todos, os alvares da maioria dos sentimentos que formam os matizes do egoísmo. (Ferrer i Guàrdia, 2010 [1912], p. 35)

Assim sendo, conforme aponta Soares (2011), é possível constatar que embora os primeiros boletins de *la Escuela Moderna* dêem indícios de que havia exames e notas, documentos posteriores evidenciam que os exames, notas, prêmios e castigos foram não somente abolidos da escola como eram combatidos teoricamente. É válido considerar que Ferrer chega a comentar no livro que dependendo da situação a prova e a nota poderiam ser úteis, ele não discute estes casos, mas foca em sua escola, que acima de tudo procurava desenvolver as capacidades da infância:

“Quando se ensina uma ciência, uma arte, uma indústria, uma especialidade; qualquer um que necessite de condições especiais, dado

que os indivíduos podem sentir uma vocação ou ter, por causas diversas, tais ou quais aptidões, a prova poderá ser útil, e talvez um diploma acadêmico aprobatório, assim como uma triste nota negativa podem ter sua razão de ser, não o discuto; nem nego nem afirmo. Mas na Escola Moderna não havia tal especialidade, ali nem sequer se antecipavam aqueles ensinamentos de conveniência mais urgente encaminhados a se colocar em comunhão intelectual com o mundo; o culminante daquela escola, o que a distinguiu de todas, mesmo das que pretendiam se passar como modelos progressivos, era que nela eram desenvolvidas amplissimamente as faculdades da infância sem sujeição a nenhum padrão dogmático, nem mesmo aquele que pudesse ser considerado como resumo da convicção de seu fundador e de seus professores, e cada aluno saía dali para entrar na atividade social com a aptidão necessária para ser seu próprio mestre e guia em todo o curso de sua vida.” (Ferrer i Guàrdia, 2010 [1912], p. 33-34)

Desta forma e considerando os ensinamentos de Ferrer sobre o modelo pedagógico e desenvolvimento de la Escuela Moderna, como aponta Soares (2011), é importante destacar que embora Ferrer critique o modelo de escola convencional e a separação entre a escola e a vida, ele não conclui que é necessário eliminar a escola ou reformá-la, mas sugere a criação de outra escola tendo como exemplo a Escola Moderna: uma escola que forme personalidades críticas sem imposições; que se baseie na ciência e não seja dogmática; não tenha prêmios, castigos e exames, mas sim o gosto pela natureza; e que a fundamentação do ensino seja o interesse da criança e o respeito à infância.

Neste sentido que os fundadores das Escolas Modernas de São Paulo procuraram organizar as escolas paulistanas, seguindo os princípios propostos por Ferrer e tendo como exemplo a Escola Moderna de Barcelona.

Vejamos, a seguir, as ideias do pensador Sebastian Faure

5.3 *Sebastián Faure*



Figura 12: Sebastián Faure

Fonte: www.libertariosufpel.blogspot.com.br, visto em 01 de outubro de 2016

“[...]o corpo, o espírito e o coração da criança para o educador devem ser como um espaço sagrado, jamais desencorajado, por mais rude que seja a tarefa, pois ele tem o dever de limpar, capinar, cavar, semear, arar, transplantar, aparar, podar apoiar, proteger, regar, colher, a fim de que, como responsável por esse jardim, desabrochem as flores perfumadas e amadureçam as frutas saborosas[...]” Sebastián Faure, 1910

Conforme Marques (2014), Sébastien Faure foi pedagogo, escritor, poeta, jornalista e ativista libertário – um dos grandes pensadores do anarquismo europeu. Foi um continuador das ideias de Paul Robin no campo da educação libertária por meio da experiência educacional realizada em sua comuna de “La Ruche” (Colmeia). Nasceu no dia 06 de janeiro de 1858 na cidade de Saint- Etienne, província francesa de Loire. De família burguesa, conservadora, seu pai Auguste Faure, era católico fervoroso, um negociante de seda e partidário do império. Inicia sua educação em um colégio jesuíta, destacando-se por sua inteligência e capacidade de expressão.

Aos dezessete anos, Sebástien foi indicado pela direção do colégio para seguir estudando para ser padre, entrando assim para o seminário na qualidade de noviço. Por um ano e cinco meses foi um noviço exemplar, aprofundando-se nos estudos de teologia e agarrando-se a fé cristã de forma cega e rigorosamente. (MARQUES, 2014). Conforme esclarece o autor, Faure abandonou a vida religiosa para cuidar de seu pai doente e em pouco tempo ingressou em atividades do movimento de ordem progressista “Livre Penser”, abandonando assim a religiosidade e inicialmente, ingressando na filosofia. Todavia, em 1888, abraça o anarquismo como sua filosofia, e segundo Antony(2011) torna-se uma referência moral enorme para a corrente anarquista. O autor diz-nos que sua posição

de “síntese”, entre as diferentes correntes reivindicando o anarquismo é sempre um dos eixos principais dos movimentos “ortodoxos” do anarquismo. Sua sólida cultura adquirida parcialmente entre os jesuítas, permite-lhe escrever profundas críticas da religião, e, sobretudo, adquirir uma visão crítica da educação (ANTONY, 2011, p. 119).

Já, segundo Marques (2014), assim como Paul Robin, Sebástien Faure era igualmente adepto de provar pelo exemplo, e dessa forma em 1904, na cidade francesa de Pâtis, ele ocupa 25 hectares com cerca de 20 pessoas, em um local que denomina de “La Ruche” (A Colméia) onde busca aplicar as ideias de Paul Robin sobre Educação Integral e libertária, com algumas modificações mas conservando o essencial delas.

Conforme Antony (2011), Faure queria criar um meio comunitário, uma micro sociedade autenticamente livre, desde o começo da experiência. Dessa forma La Ruche lembrava a grande família desejada por Robin, mas com menos centralidade em torno do líder. Para esse autor,

Faure, tão carismático quanto Robin, tem, contudo, menos peso sobre sua comunidade do que seu modelo. Em todo caso, a vontade utópica de sociedade alternativa, fora de toda a instituição, está mais na linhagem de Ferrer do que naquela de Cempuis, porquanto o Orfanato gerido por Robin era integrado e reconhecido no sistema escolar francês (ANTONY, 2014, p.?)

Em relação à dinâmica da Escola “Cólmeia”, seu objetivo principal foi desenvolver, integralmente, a capacidade de cada estudante, a partir dos princípios e concepções da educação libertária de Bakunin e principalmente de Paul Robin, cuja experiência realizada no Orfanato de Cempuis foi a principal referência para Faure.



Figura 13: A Colméia (La Ruch)

Fonte: www.libertariosufpel.blogspot.com.br, visto em 9 de outubro de 2016

Conforme esclarece Marques (2014), A Colméia foi uma espécie de falanstério pedagógico, no meio da natureza, com seus locais coletivos, seus jardins e pomares, e suas oficinas (tipografia, encadernação, marcenaria) e casas especializadas, que vivem uma espécie de comunismo autogestionário e de autoprodução. As decisões são tomadas coletivamente, e a assembleia geral, igualitária, reúne-se uma vez por semana, com a presença das crianças maiores (em geral a partir dos 12 anos).

Em seu apogeu, La Ruche conta com aproximadamente 60 pessoas, das quais duas dezenas de adultos. As crianças têm entre 6 e 16 anos. É

rapidamente um sucesso e vai receber, em dez anos, quase 4 mil pedidos de adesão.

Segundo Antony (2011), essa família vivia praticamente em autogestão em todos os planos: a educação é livre, mista e integral; o ensino profissional é amplamente realizado, aproximando mais das ideias de Proudhon do que de Robin, neste aspecto.

As crianças, segundo Passeti e Augusto (2008), eram educadas em uma perspectiva livre e autogestionária, uma vez que essa era a proposta de Faure para efetivar uma sociedade povoada de cooperativas integrais, o que ele chamaria de uma ecologia social anarquista.

Em sua obra *L'enfants* (As crianças), segundo Marques (2014), Sebastián Faure destaca que é de

novas ideias, conhecimentos e métodos, processos usados em educação da criança que dependerá, mais tarde a vida intelectual do adulto. Para isso a educação praticada na Cólmeia propunha uma educação integral, onde a cultura física envolvia alimentação sadia e higiênica, acompanhada de exercícios físicos ao ar livre. Em relação à cultura, voltava-se para liberar a criança da escola como prisão, da severidade, do sistema de punição e recompensas, e dissolver a competitividade própria ao agrupamento de crianças em classe; buscava trazer o gosto pelos estudos que deveriam começar com um programa bastante leve, de conhecimentos básicos fundamentais como escrita, leitura, cálculo, primeiras noções de desenho, noções elementares de ciência. Faure pretendia com isso fortalecer a inteligência entendida como capacidade de compreender, memória, imaginação e julgamento. (MARQUES, 2014, p.?)

Conforme destacaram Passeti e Augusto (2008), decorria assim, de maneira lógica, a aproximação da cultura física e intelectual da cultura moral do estudante formado em meio a muitas conversas voltadas para se aprender a lidar com dificuldades; uma educação própria aos que se associam libertariamente, avessos aos constrangimentos relativos ao sistema de recompensa e punição.

Esses autores comentam que, para Sebastián Faure, a criança é o efeito do meio em que ela vive. Então, para mudar o mundo, é preciso transformar o lugar onde se vive. Não basta uma escola, é preciso uma associação que acolha a escola. Não basta um lugar para instalar a escola, é preciso inventar

espaços de educação, e a imaginação, que é própria das crianças, deve ser potencializada.



Figura 14: A sala de aula no La Ruche

Fonte: www.libertariosufpel.com.br, visto em 9 de outubro de 2016

Conforme Marques (2014), La Ruche, mesmo sendo uma experiência diferenciada não está isolada do mundo concreto e sofre as consequências de processos conjunturais como a eclosão da Primeira Guerra Mundial, em 1914. O engajamento pacifista de Faure, a crise financeira de La Ruche, as perseguições policiais e a dispersão forçada de companheiros são fatores que contribuem para o desaparecimento de La Ruche em 1917.

Em fevereiro de 1917, La Ruche morreu, vítima, como tantas obras amorosamente edificadas, da Guerra para sempre execrada. Se eu estivesse na idade em que é razoavelmente permitido encarar o futuro com confiança, eu não hesitaria em lançar as bases de uma nova Ruche.

Eu tinha 46 anos quando fundei essa obra de solidariedade e educação. Quase trinta anos separam-me dessa época, e não é na minha idade que se pode aventurar-se em tal empresa. Mas nutro a esperança de que outros, mais jovens, um dia desses, revolvendo as cinzas dessas lembranças sobre as quais meu velho coração descansa, ali encontrarão ainda algum calor, farão delas surgir algumas brasas, reavivarão a chama e tentarão construir e bem conduzir uma nova Ruche.

A experiência que eles tentarão ser-lhes-á facilitada pelas indicações que encontrarão aqui; torço para que sejam ajudados por circunstâncias mais favoráveis, e que La Ruche de amanhã será o cadinho precioso onde se elaborarão, em pequena dimensão, as formas da sociedade de bem-estar, liberdade e harmonia ao advento da qual os militantes libertários consagram o melhor de si mesmos. (Sébastien, Faure, por Canellas, 1919, em www.libertariusuf.blogspot.com.br)

6. A ESCOLA MODERNA NO ESTADO DE SÃO PAULO

Neste capítulo, trataremos sobre a chegada da Escola Moderna no Brasil, especificamente no Estado de São Paulo: surgimento, desenvolvimento e falência, no período compreendido entre 1889 a 1930.

6.1. A chegada da Escola Moderna no Brasil: aplicabilidade das ideias de Ferrer em terreno fértil. A Escola Moderna de Barcelona e aspectos pedagógicos

Conforme elucidado nas páginas anteriores, as escolas anarquistas destacaram-se por proporem uma educação voltada para a construção de um novo pensar no âmbito educacional, caracterizada pela autogestão, liberdade e solidariedade.

Segundo Pascal (2006), o expoente da educação libertária e fundador da Escola Moderna foi o professor catalão Ferrer y Guardia . Em Barcelona, no período compreendido entre 1901 e 1905 o educador desenvolveu o método racional, enfatizando às ciências naturais e a educação integral, propondo uma pedagogia baseada na cooperação e respeito mútuo. Ainda segundo a autora, para Ferrer a escola deveria ser frequentada por ambos os sexos, para desfrutarem de uma relação de igualdade desde cedo. A concepção burguesa de castigos, repressão, submissão e obediência, deveria ser substituída pela teoria libertária, de formação do novo homem e da nova mulher.

Saviani (2007) aponta que a corrente pedagógica proposta por Ferrer, encaixa-se na linha de correntes pedagógicas oriundas dos grupos socialmente não dominantes, elaboradas a partir de perspectivas de trabalhadores. O autor esclarece que, em termos gerais,

cabe observar que o desenvolvimento do movimento operário ao longo da Primeira República marcaram presença e se deu sob a égide das idéias socialistas, na década de 1890, anarquistas (libertários) nas duas primeiras décadas do século XX, e comunistas, na década de 1920. (SAVIANI, 2007, pag.181).

Para esse autor, tais idéias já vinham circulando no Brasil desde a segunda metade do século XIX, portanto, ainda sob o regime monárquico e escravocrata. Tais movimentos surgiram após a morte de Ferrer, em 1909 na Espanha, conforme aponta Pascal (2006):

Com a morte de Ferrer em 1909, os anarquistas brasileiros criaram o Comitê pró Escola-Moderna, com o objetivo de incentivar o mesmo modelo de escola em nosso país. A preocupação dos libertários com o analfabetismo era grande. O jornal O amigo do povo declarava: É necessário que o povo saiba, aprenda e por isso nós (libertários), queremos ensinar, principiar no presente a construção do futuro, uma vez que não há liberdade possível onde está a ignorância, onde assenta o fanatismo, onde se crê fantasmas, onde reside a torpeza. (PASCAL, 2006 p.02)

Saviani (2007) esclarece que com o regime republicano, abolido o trabalho escravo, começa a configurar-se uma classe operária, esboçando um clima mais favorável para o surgimento de organizações operárias de diferentes tipos. O autor aponta que a abertura para a participação popular na Assembleia Constituinte de 1891 enseja a criação de partidos operários em 1890, desembocando na fundação do Partido Socialista Brasileiro, em 1902. Os vários partidos operários assumiram a defesa do ensino popular gratuito e laico, reivindicando, assim, o ensino público e criticando a inoperância governamental no tocante à instrução popular, fomentando desta forma o surgimento de escolas operárias e de bibliotecas populares. No Brasil, as escolas de educação libertária, além de contestarem a pedagogia tradicional, constituíam-se numa das poucas opções de educação da classe trabalhadora.

Considerando as ideias libertárias propagadas por anarquistas europeus, os anarquistas brasileiros com o objetivo de difundir tais propostas, passaram a publicar essas ideias, como aponta Saviani, ao dizer que as ideias

anarquistas no Brasil remontam ao século XIX, havendo registro de publicações como *Anarquista Fluminense*, de 1835, e *Grito Anarquial*, de 1849. Surgiram, também, no ocaso do Império e início da República, colônias anarquistas, entre as quais a mais famosa foi a Colônia Cecília, que funcionou entre 1889 e 1894 por iniciativa de imigrantes italianos. (Saviani, 2007, pag.182).

As ideias libertárias, segundo o autor, difundiram-se no Brasil na forma anarquista propagada por jornais, revistas e ligas operárias, tendo a educação posição central no ideário libertário com o propósito de crítica à educação burguesa e formulação da própria concepção pedagógica que se materializava na criação de escolas autônomas e autogeridas. Criticamente, os libertários, ainda segundo Saviani (2007), contestavam o uso da escola como instrumento de sujeição dos trabalhadores por parte do Estado, da Igreja e dos partidos.

Esse mesmo autor lembra-nos que os anarquistas, no Brasil, estudavam os autores libertários extraindo deles os principais conceitos educacionais como o de “educação integral”, oriundo de Robin, e “ensino racionalista”, proveniente de Ferrer e os traduzia e divulgava na imprensa operária. Segue o esclarecimento do autor, considerando que não ficavam apenas no estudo das ideias. Buscavam praticá-las por meio da criação de universidade popular, centros de estudos sociais e escolas, como a Escola Libertária Germinal, criada em 1904, a Escola Social da Liga Operária de Campinas, em 1907, a Escola Livre 1º de Maio, em 1911, e as Escolas Modernas. As Escolas Modernas proliferaram de modo especial após a morte de Francisco Ferrer, executado em 1909 pelo governo espanhol pelo crime de professar ideias libertárias, conforme exposto no capítulo anterior.

Assim sendo, a Escola Moderna tinha o objetivo de trabalhar a educação por meio da racionalidade, estando dentro do contexto do séc. XIX

em que várias modalidades do socialismo se apropriaram da racionalidade científica tentando compreender as relações históricas e sociais. Neste sentido, a razão era um instrumento de luta contra o dogmatismo e a ignorância. (MARTINS, 2009)

Martins (2009, p.178) ainda acrescenta que: “Acreditava-se que aquele que utilizasse a sua capacidade racional para analisar os diferentes aspectos da realidade tinha condições de superar a opressão que o cercava.” Deste modo, o método racionalista foi adotado por Francisco Ferrer levando-se em conta a finalidade da libertação dos homens. Considerando os ensinamentos de Ferrer sobre o modelo pedagógico e desenvolvimento de la Escuela Moderna, como aponta Soares (2011), é importante destacar que embora Ferrer critique o modelo de escola convencional e a separação entre a escola e a vida, ele não conclui que é necessário eliminar a escola ou reformá-la, ou seja, Ferrer não propõe a extinção da escola convencional, mas sugere a criação de outra escola, a Escola Moderna, uma escola que forme personalidades críticas sem imposições; que se baseie na ciência e não seja dogmática; não tenha prêmios, castigos e exames, mas sim o gosto pela natureza; e que a fundamentação do ensino seja o interesse da criança e o respeito à infância.

Neste sentido que os fundadores das Escolas Modernas de São Paulo procuraram organizar as escolas paulistanas, seguindo os princípios propostos por Ferrer e tendo como exemplo a Escola Moderna de Barcelona.

6.1.1 A Escola Moderna de São Paulo

Rodrigues (1992) afirma que, no período de 1895 a 1920, foram criadas mais de quarenta escolas anarquistas, no Brasil. No estado do Rio de Janeiro foram instaladas: a Universidade Popular, do Centro Internacional dos Pintores, em 1904; a Escola Operária 1º de Maio, em 1919; a Nova Escola, em 1920; as Escolas Profissionais, fundadas pela União Operária, em diversas fábricas de tecidos, em 1920; a Escola Livre, criada pelos operários da

indústria têxtil de Petrópolis, em 1920; a Escola da Liga da Construção Civil, no ano de 1921, em Niterói; a Escola Operária, do Centro de Resistência dos Cocheiros e a Escola Noturna de Artes e Ofícios. Em 1895, no Rio Grande do Sul foi inaugurada a Escola União Operária e em São Paulo, capital, foram criadas duas Escolas Modernas

Segundo Moraes (2006), as chamadas Escolas Modernas da capital, eram situadas nos bairros operários do Belenzinho e Brás, e dirigidas, respectivamente, por João Penteadado e Adelino Pinho. O primeiro passo para a constituição da Escola Moderna n.1 de São Paulo foi a formação de um Comitê Organizador, em 1909, encarregado de programar a Escola Moderna n.1 e providenciar os recursos econômicos indispensáveis.

Em 1912, após obter autorização do diretor geral da Instituição Pública do Estado, para instalar e fazer funcionar o estabelecimento, o Comitê decidiu entregar a direção da Escola a uma pessoa identificada com a doutrina libertária e portadora de qualidades pedagógicas necessárias ao exercício pedagógico. A escolha recaiu sobre o professor João Penteadado, partidário da corrente kropotkiniana do anarquismo e admirador da obra de Francisco Ferrer y Guardia.

Segundo Moraes (2013), João de Camargo Penteadado nasceu em Jaú, interior de São Paulo, em 4 de agosto de 1877, e faleceu, na capital em 31 de dezembro de 1965. De acordo com Luizetto, ainda menino fazia as vezes de estafeta, ajudando o pai, Joaquim de Camargo Penteadado, agente dos Correios em sua cidade natal.

Penteadado, como destaca Romani (2002), teria conhecido as propostas da educação libertária e da pedagogia de Ferrer em umas das conferências realizadas por Orestes Resfori em Jaú, assim como era um colaborador da imprensa operária, escrevendo artigos em jornais anarquistas como A Plebe, A Lanterna, A Rebelião entre outros, como nos jornais espíritas Nova Revelação e Natalício de Jesus, ambos da primeira década do século XX, nos quais trabalhou também como redator-chefe.

Assim sendo, não foi por acaso que seu nome foi o escolhido para dirigir a Escola Moderna n.1 de São Paulo, uma vez que, conforme aponta

Pascal (2006), Penteadado defendia a igualdade de todos livre sobre a terra livre, visão que ia de encontro ao objetivo da escola racionalista, ou seja reabilitar a humanidade para a vida em harmonia e fraternidade. É importante considerar que a sociedade por eles idealizada surgia como uma comunidade fraternal e solidária e que para tanto era necessário que os homens se libertassem dos governantes e dos meios de exploração. E mais: para realizar sua liberdade, todos os homens teriam de participar e se responsabilizar pelo andamento das organizações sociais Assim a comunidade escolar era incentivada a participar da manutenção das escolas e outras organizações sociais.(Jomini, 1990, p.160).

De acordo com Luizetto (1986), A Escola Moderna nº 1, de São Paulo, tornou-se um paradigma da educação libertária no Brasil e recebeu o apoio de anarquistas e pessoas que ansiavam mudanças educativas: socialistas, livres-pensadores, entre outros.

Os boletins da Escola Moderna de São Paulo evidenciam que seus organizadores foram bastante influenciados por Francisco Ferrer e tinham a intenção de montar as escolas nos mesmos princípios que a Escola Moderna de Barcelona. Logo na capa do primeiro exemplar do boletim há uma homenagem a Francisco Ferrer em comemoração ao aniversário de sua morte em 1909. O boletim discute alguns planos e finalidades da obra da Escola Moderna, trazendo algumas citações de Francisco Ferrer. O trecho que segue retrata bem esta questão:

“(...) a estas escolas que só preparam para a morte opôs Ferrer a sua Escola Moderna que preparava para a vida. Com a sua escola propunha-se educar as gerações infantis em princípios inteiramente novos, em bases completamente racionalísticas, em conhecimentos concretos. Uma educação despida de preconceitos, alheia a moral corrente do venha a nós, baseada nos fatos e fenômenos naturais, na observação e na crítica racional. Nada de fórmulas feitas, mas o aluno mesmo ser levado a descobrir o fenômeno, a causa ou a lei natural a que obedece (...) E porque teve a ousadia de contrariar as instituições de domínio e de escravização, mataram-no!... – Honremos sua memória!” (Boletim da Escola Moderna, 1918, nº 01)

Do mesmo modo os objetivos da Escola Moderna de São Paulo são claramente expostos no trecho a seguir:

“A Escola Moderna pretende combater quantos preconceitos dificultem à emancipação total do indivíduo e para isso adota o racionalismo humanitário que consiste em inculcar à infância o afan de conhecer a origem de todas as injustiças sociais para que com o seu conhecimento possa logo combatê-las e opor-se a elas. O nosso racionalismo humanitário combate as guerras fratricidas, sejam intestinas ou exteriores, combate a exploração do homem pelo homem, combate a relegação em que tem a mulher e combate todos os inimigos da harmonia humana como são a ignorância, a maldade, a soberba e outros vícios e defeitos que tem dividido os homens em tiranos e tiranizados. O ensino racionalista e científico da Escola Moderna há de abarcar, como se vê, o estudo de tudo o que seria favorável à liberdade do indivíduo e a harmonia da coletividade, mediante um regime de paz, amor e bem estar para todos, sem distinção de classes e de sexos.” (Boletim da Escola Moderna, 1918, nº 01).

Deste modo, percebe-se que os princípios básicos e objetivos educacionais eram a preparação para a vida, a emancipação e a liberdade dos alunos, o compromisso com a transformação social visando a criação de uma sociedade igualitária, por isso a coeducação de sexos e classes, e tendo base no ensino racional das ciências, era um ensino teórico e prático, preocupado com a formação do sujeito integral, conforme apresentado no presente trabalho.

Segundo Jomini (1990), em São Paulo, as escolas estavam bastante vinculadas ao movimento operário e sindicalista, contando com o apoio de vários sindicatos de trabalhadores. Neste contexto, os princípios de liberdade condicionada pelo social e solidariedade norteavam vários preceitos pedagógicos como a participação dos alunos em festas e protestos próprios à classe trabalhadora, a diminuição da autoridade do professor, a valorização do aluno e a não realização de provas. Seguindo também o exemplo da Escola Moderna de Barcelona, a rotina da vida escolar da Escola Moderna nº 1 de São Paulo incluía os exercícios chamados epistolares (confecções de cartas e

descrição de ambientes e festas), as redações de temas sociais e da atualidade e as excursões pela cidade, sendo abordados os conteúdos do cotidiano dos alunos.

Encontramos no periódico Terra Livre (1910), segundo Jomini (1990), uma exposição de motivos que explicava os princípios que nortearam a proposta pedagógica da Escola Moderna: 1) libertação da criança da moral baseada no misticismo religioso e na política vigente; 2) desenvolver a inteligência e formar o caráter por meio da solidariedade; 3) o professor devia divulgar as verdades adquiridas pelo estudo da história e da ciência; 4) a escola deve tornar a criança um homem livre e completo.

Segundo Luizetto (1986), a escola Moderna foi instalada em 13 de maio de 1912, na Rua Saldanha Marinho 66, no Belenzinho. Essa escola tinha como objetivo ministrar uma educação livre de preconceitos. Seus alunos deveriam estar imbuídos de um espírito de observação e crítica racional de modo que enfrentassem a moral vigente e pudessem empreender a crítica a sociedade de então (Cf. Boletim da Escola Moderna, 1919).

Nesta escola, de acordo com o periódico A Plebe, de 1917:

eram oferecidos três cursos: primário , médio e adiantado, no período diurno (das 11h 30m às 16h30m) e noturno (das 19h às 21h). O curso primário compunha-se das seguintes matérias: “Rudimentos de Português, Aritmética, Caligrafia e Desenho. O curso médio, de “Gramática, Aritmética, Geografia, Princípios de Ciência, Caligrafia e Desenho”. E o curso adiantado, de “Gramática, Aritmética, Geografia, Noções de Ciências Físicas e Naturais, História, Geometria, Caligrafia, Desenho, Datilografia (LUIZETTO, 1986, p.35-36)

Por meio deste fragmento, de acordo com Soares (2011), podemos conhecer as disciplinas que compunham o currículo da escola, além dos idiomas inglês e francês que também são citados nos boletins. Além disso, é possível dizer que os trabalhos manuais parecem ter menor espaço em relação à Escola Moderna de Barcelona, sendo que o único curso citado era oferecido especialmente para as meninas, o que acaba sendo uma contradição com o

princípio da coeducação de sexos, que foi proposta e implementada nas outras áreas.

Em relação às conferências científicas, percebe-se que havia a intenção de organizá-las nas escolas. Eram consideradas importantes pelos benefícios que poderiam prestar às classes trabalhadoras, porém não foi citada nenhuma que se realizou de fato, já que o último Boletim nos traz a seguinte informação: “Ainda não desistimos do propósito de realizar na nossa sede as anunciadas conferências de propaganda científica, que oportunamente serão levadas a efeito.” (Boletim da Escola Moderna, 1919, nº 3 e 4). No entanto, neste mesmo ano as escolas foram fechadas e provavelmente estas conferências não se efetivaram na prática.

A respeito do trabalho dos professores, as Escolas Modernas de São Paulo também parecem seguir a mesma linha da escola espanhola, como argumenta Jomini (1990): “Para alcançar a meta de formar homens livres, o ensino deveria respeitar as particularidades de cada estudante. As matérias deveriam ser ministradas sem prazos, nem programas determinados, a fim de permitir, a cada um, aprender o que lhe fosse possível, de acordo com a sua capacidade intelectual. (...) De mais a mais, os professores, em vez de apresentarem o conhecimento pronto e solidificado a seus alunos, deveriam induzi-los a descobrirem, por si mesmos, as leis que regem os fenômenos da natureza e a perceberem, criticamente, os problemas sociais.” (JOMINI, 1990, p. 108). Neste sentido, constata-se que a diminuição da autoridade do professor, a centralidade na criança, bem como o respeito aos seus interesses, eram ideias que estavam presentes tanto na escola espanhola como nas paulistanas.

Um ponto importante a ser ressaltado é sobre o espaço reservado ao ensino moral. Entendendo que a educação deveria acontecer também através do exemplo, as crianças precisavam receber das pessoas que as cercavam modelos de conduta condizentes com os ideais de liberdade e solidariedade, por isso os professores deveriam agir de modo coerente com tais princípios. Em São Paulo, eles davam exemplos de solidariedade e de participação nas organizações sociais ao envolverem-se em atividades sindicais, greves e propaganda (JOMINI, 1990, p. 110). Sobre a avaliação, não

há documentos próprios das Escolas Modernas de São Paulo que tratam especificamente desta questão. No entanto, Jomini (1990) traz um documento de Adelino de Pinho (Pela educação e pelo trabalho, 1908), da época em que este era professor da Escola Social da Liga Operária de Campinas, em que ele discute algumas considerações a respeito da avaliação.

“O diploma, como toda espécie de prêmios, é prejudicial [...] e atentatório à pedagogia moderna. São coisas que só servem para tornar as crianças vaidosas [...] aquelas que o obtém [...]. As outras [...] menos aptas ao ensino que lhes dão – essas são [...] [deixadas] de lado. (...)” (PINHO, 1908: 2, apud JOMINI, 1990, p. 50).

Além disso, Pinho também se preocupava com o estímulo à competitividade provocado pelos prêmios ou castigos atribuídos aos estudantes, por isso era contra a realização de exames e provas. No entanto, nem sempre era possível evitar tal prática. Nestas condições ele acreditava que era preciso avaliar o esforço dos alunos e não os resultados:

“Nada merece pois recompensa ou elogios, mas a havê-los, deveria ser para o esforço e não para o resultado” (PINHO, 1908:10, apud JOMINI, 1990, p. 51).

Percebe-se que as ideias de Adelino de Pinho a respeito da avaliação eram semelhantes às formuladas por Ferrer, diante disso é possível constatar que Pinho conhecia e procurava seguir as ideias deste último. É importante ressaltar a respeito das Escolas Modernas de São Paulo, que a meta final da educação era a de colaborar na instalação da organização social pretendida, na qual os membros estariam voltados para a realização do bem-estar social de todos. Assim, os métodos, os conteúdos e a avaliação propostos tinham o sentido de reforçar a solidariedade e envolver a comunidade escolar no processo de criação da nova sociedade. Esse compromisso com a transformação social determinou a especificidade da prática educacional libertária.

A Escola Moderna usava o método racional e a co-educação de sexos e classes sociais e a insistência no método racional era no sentido de combater o ensino dogmático baseado em fundamentos religiosos professado nas escolas estatais e confessionais, assim como demonstrava o sucesso entre os livres-pensadores das possibilidades apresentadas pelo conhecimento científico, inclusive essas propostas podiam descambar para uma postura positivista de ensino (Kassick, Neiva e Kassick, Clóvis, 2004, p.2).

Além da primeira Escola Moderna, criada em São Paulo, no Belenzinho, na Revista A Vida, editada em 1915, é noticiada a criação de mais uma escola racionalista libertária em São Paulo, a segunda Escola Moderna, denominada Escola Nova:

Escola Nova

Acaba de instalar-se em São Paulo, à rua Alegria, 26 (sobrado), um instituto de instrução e educação, para meninos e meninas, e que se serve dos metodos racionaes e cientificos da pedagogia moderna. As materias de ensino são ministradas em três cursos especiaes, primario, medio e superior. Curso primario: portuguez, aritmetica, geografia, botanica, zoologia, caligrafia e desenho. Curso medio: portuguez, aritmetica, geografia, mineralogia, botanica, zoologia, fisica, quimica, geometria, historia universal, caligrafia, desenho. Curso superior: aritmetica, algebra, botanica, zoologia, mineralogia, fisica, quimica historia universal, geologia, astronomia, desenho, portuguez, italiano, espanhol, etc. Os cursos primario e medio acham-se a cargo dos educacionistas Florentino de Carvalho e Antonio Soares. O curso superior acha-se sob a direção de intelectuais de reconhecida competência, figurando entre eles o professor Saturnino Barbosa, Drs. Roberto Feijó, Passos Cunha, A. de Almeida Rego, Alfredo Júnior, os quaes lecionam materias de sua respectiva especialidade. Como se vê, a Escola Nova é uma bela iniciativa, que merece todo o apoio dos amigos da educação racionalista (A Vida, 1915, p. 79-80).

A literatura, de acordo com Moraes (2006), tem apontado a relevância dessa escola que, desde a sua inauguração em maio de 1912, até seu fechamento, em novembro de 1919, serviu de referência para as atividades educacionais do movimento em São Paulo. Conforme salienta Luizetto (1990),

a própria duração da Escola é um aspecto a ser destacado entre suas peculiaridades- sete anos e meio – , tempo relativamente longo se comparado ao das outras iniciativas do movimento, em geral sujeita a inúmeros contratempos. Outro aspecto consiste na heterogeneidade das pessoas que compunham o Comitê Organizador e que aderiram à proposta ao longo do tempo, no que se refere à sua diversidade social e de pontos de vista políticos defendidos. Segundo o autor, tal como em Barcelona, a idéia do ensino racionalista promoveu aqui, em nosso país, uma aproximação entre anarquistas e pessoas de fora dos quadros restritos da militância, mas dotados do que se chamava “espírito emancipador”, liberais, socialistas, livres - pensadores, entre os quais se incluíam maçons e republicanos. O fato de essas pessoas usufruírem de melhor posição social e contribuírem com recursos econômicos para a manutenção do estabelecimento, lhe propiciou menos problemas financeiros.

Porém, conforme Boletim da Escola Moderna, a participação operária e a contribuição dos sindicatos de trabalhadores eram bastante significativas. Em 1919, sofrendo sérios contratempos financeiros em tempo de epidemia, que forçara a interrupção temporária das aulas, o diretor da Escola Moderna n.1, João Penteado, informava ter obtido o auxílio de associações operárias, ao lado das contribuições das lojas maçônicas e das individuais, como a da Sociedade dos Laminadores de São Caetano, Liga dos Pedreiros e Confeiteiros, União dos Artífices em Calçados, União dos Chapeleiros de São Paulo, do Sindicato Proletário de Sabaúna e Sindicato dos Canteiros de Lageado, entre outros.

Este ponto é importante de ser ressaltado em relação a diferença de recursos financeiros que as escola de Barcelona possuía com a escola de São Paulo. A escola espanhola parecia conseguir manter a publicação mensal dos boletins e também outras publicações da editora da escola e ao menos nos primeiros boletins não foi constatado nenhum comentário a respeito da falta de recursos. O contrário se passava nas escolas paulistanas, que por motivo financeiro substituíram a publicação do jornal dos alunos “O Início” pela publicação do “Boletim da Escola Moderna”, argumentando que não conseguiriam manter a publicação de ambos os jornais. A intenção era que

este último fosse publicado mensalmente, porém em seis meses foram publicados apenas quatro boletins devido à falta de recursos. Aponta Soares (2011) que os boletins traziam apelos mas que, apesar das dificuldades enfrentadas, os organizadores lutavam com todas as forças pela manutenção das escolas e não foram as dificuldades financeiras que fecharam suas portas. Assim sendo, foi neste sentido que os fundadores das Escolas Modernas de São Paulo procuraram organizar as escolas paulistanas, seguindo os princípios propostos por Ferrer e tendo como exemplo a Escola Moderna de Barcelona conforme amplamente apresentado no início deste capítulo.

6.1.2 A expansão da Escola Moderna

Segundo Edgar Rodrigues (1992), em *O Anarquismo na Escola, no Teatro, na Poesia*, inúmeras outras iniciativas ocorreram no país e no próprio estado de São Paulo, antes e depois da criação das Escolas Modernas. Conforme já apontado, uma ocorrência primeira foi a Escola União Operária, fundada no Rio Grande do Sul em 1895, provavelmente originária da iniciativa dos ex-integrantes da Colônia Cecília, como indica Rodrigues (1992) seguida da criação, também naquele estado, na cidade de Porto Alegre, de uma outra escola fundada em homenagem a Élisée Reclus, a Escola Élisée Reclus, local que o militante anarquista teria visitado em sua passagem pelo Brasil. Na cidade de Santos, a União Operária dos Alfaiates, teria fundado, em 1904, a Escola Sociedade Internacional, e a Federação Operária, a Escola Noturna, em 1907. Há também o registro das chamadas Escolas Livres, como as de Campinas, fundada em 1909 pela Liga Operária; a Escola da Liga Operária de Sorocaba, criada em 1911; a Escola da União Operária de Franca, fundada por Teófilo Ferreira em 1912 e o surgimento de uma Escola Moderna em São Caetano, em 1919. Rodrigues menciona ainda a Escola Nova, fundada em

1912, no bairro da Mooca, também em São Paulo, por Florentino de Carvalho, e a existência em 1920, também na capital, da Escola Joaquim Vicente.

Na cidade de Sorocaba, segundo Carmo e Sandano (2009), constata-se pela imprensa da cidade e pela historiografia, do final do século XIX, vários registros que caracterizam e mostram a inserção dessas escolas, na cidade. Percebe-se que aconteceram pela imigração dos italianos que chegaram na cidade para o trabalho industrial e para as oficinas da estrada de ferro da região.

Os autores apontam que tais registros foram apontados no Jornal A Cidade de Sorocaba, de 14-01-1909, aonde aparece a citação da mais antiga escola italiana chamada Scola Italiana “Dante Alighieri”, que estava situada na colônia italiana em Sorocaba e foi fundada pela Sociedade Operária de Mútuo Socorro, em 1885. Funcionava à rua do Hospital, nº 7, e destinava-se aos filhos dos associados, cuja frequência era de aproximadamente 30 alunos. Embora não haja registros mais explícitos quanto às atividades dessa escola, o autor salienta que é possível inferir, pela historiografia, que seu objetivo era alfabetizar os italianos e brasileiros.

De acordo com Carmo e Sandano (2009), o jornal Diário de Sorocaba, de 13-10-1888, trouxe uma nota parabenizando a Societá Operaria Italiana Umberto I pela criação de uma escola primária para o ensino diurno, para os filhos dos associados e, em anexo a este curso, outro, trimestral, para os adultos da colônia. Tal fato mereceu elogios do jornal:

Necessariamente uma associação não pode visar um fim mais esplendidamente grandioso que a instrução pública. Preparar o espírito dos homens, equivale preparar a nação desde seus alicerces, conduz o homem ao conhecimento da própria existência. (O jornal Diário de Sorocaba de 13-10-1888)

Conforme tratado nos itens anteriores, a preocupação com o ensino adquire expressividade no meio do operariado no início do século XX e, conforme nota do jornal *O Operário*, “órgão de combate” da classe operária na

cidade de Sorocaba e que tinha como missão “defender a legião dos oprimidos que constitui a riqueza universal, o autor aponta que tal jornal trazia em abril de 1910, uma nota intitulada *Oreste Ristori*:

Esteve nesta cidade, e deu-nos o prazer de ouvir a sua eloquente palavra, o ilustre orador cujo nome nos serve de epígrafe, discutindo sobre vários pontos referentes à escola moderna, demonstrando de um modo claro e preciso as vantagens do ensinamento único e racional, o único verdadeiro, o único digno de ser ministrado aos nossos filhos, para que não sejam amigos de padres e de confessionários. (Carmo e Sandano, 2009)

Araújo Neto (2005) esclarece que, em Sorocaba, a campanha pela educação operária, ou mais propriamente por uma educação para o proletariado, foi uma constante nas publicações do jornal *O Operário*, de 02-06-1911, uma vez que os anarquistas ou libertários queixavam-se constantemente do “baixo nível cultural do proletariado da cidade”. Numa carta publicada no jornal, o professor Joseph Rivier, denunciava o baixo nível cultural da classe operária, fazendo queixa de fatos como o apedrejamento de alunas, que frequentavam uma das escolas modernas, por operários e filhos de operários, sendo, inclusive, necessária a intervenção da polícia para que o estabelecimento funcionasse normalmente.

De acordo com o autor, é necessário considerar que tais fatos possam ter sido praticados por pessoas influenciadas por elementos contrários ao movimento operário, ou mesmo serem pessoas imbuídas de religiosidade, superstições e preconceitos, - o que não seria estranho na época, os responsáveis por tais atentados.

Aponta Araújo Neto (2005) que foram constantes as publicações em prol da educação operária, aparecendo inclusive uma declaração um pouco ambígua em relação a uma tendência do jornal:

“Educar o operário e seus filhos, dar-lhes a luz bendita da instrução, é a obra mais meritória, mais santa, que se pode cumprir aos olhos de Deus(...)”.Retirado de um artigo de um certo João de Oliveira Camargo.(O Operário de 10-12-1911)

Considerando a atuação das entidades operárias, e em conformidade com a organização, em São Paulo, de Comitê Organizacional para implantação das Escolas Modernas, vemos aparecer uma reunião para aprovação do estatuto de uma “Sociedade Operária Instrutiva e Humanitária”, conforme nota do jornal em 11-02-1910.

O periódico aponta, de acordo com Araújo Neto (2005) que ainda apareceram duas escolas “modernas”, sendo uma em Votorantim e outra em Santa Rosália, locais onde existiam as duas maiores vilas operárias do município, planejadas e mantidas pela “União Operária Sorocabana”.

Considerando o que já se tratou sobre Oreste Ristori, militante anarquista e conferencista sobre as propostas educacionais , a presença deste na cidade de Sorocaba, teve aceitação do meio operariado, uma vez , como destaca Carmo e Sandano (2009), o objetivo de Ristori era , além de realizar conferências, palestras e exibir filmes, distribuir liatas de subscrição em favor da Escola Moderna.

Esclarecem os autores que,

Há registros de publicação de palestras realizadas por adeptos da Escola Moderna, cujo conteúdo era sobre os “novos métodos de ensino”. Foram publicados, também, os Estatutos Gerais da Liga Internacional para a Educação Racional da Criança, que, entre outras coisas, enumerava alguns princípios que deveriam ser obedecidos pela Escola Moderna, como o apego ao “ensino experimental e científico”, a liberdade, os ensinamentos da “moderna psicologia”, dentre outros. Esses princípios, de forma geral, foram aceitos não só pelo movimento operário, mas vários segmentos sociais que eram simpatizantes a um ensino científicista, como por exemplo,

pelos maçons em Sorocaba, que apoiavam este tipo de escola. (Carmo e Sandano,2009)

Em Sorocaba, há ainda o registro de mais uma escola de filho de anarquistas, localizada na Chácara Vicente de Cária, no bairro Caputera, nos anos da década de 1910, apontado segundo Rodrigues (2005, p.49-50), “Na chácara do Vicente havia uma escola: Angelina Soares (irmã de Florentino de Carvalho, na época em que viveram na rua Bresser, no Brás, São Paulo), foi professora por um bom tempo, dos filhos dos anarquistas da comunidade.”

De Cária, que nasceu em 31-08-1875 e faleceu em 12-09-1959, foi uma personalidade curiosa, conforme breve depoimento de Angelina Soares professora de suas filhas por algum tempo:

Vicente de Cária

Para lembrar os camaradas de São Paulo, os homens sinceros que lutavam por uma sociedade melhor, simplesmente porque o seu coração mandava, não podemos deixar de mencionar Vicente de Cária. Era um homem simples, sem grande instrução, mas de uma sinceridade a toda a prova. Morava em Sorocaba, em um sítio, que era o seu meio de vida, de onde tirava o sustento de sua família.

Ali, naquela roça, naquela casa de chão, Vicente recebia todos que necessitavam de guarida. Não só camaradas de luta, mas qualquer necessitado ali tinha uma cama para dormir, um prato de comida à mesa. Lamentava não poder ter grandes recursos para fazer mais pela humanidade. Simplesmente, sem alarde ajudava na publicação de jornais e livros de propaganda. Alma simples, não era um intelectual, mas tão somente um grande coração. Maria Angelina Soares

6.1.3 O fechamento das Escolas Modernas

De acordo com Moraes (2006), as Escolas Modernas de São Paulo foram fechadas em 1919, por ordem da Diretoria da Instrução Pública do Estado de São Paulo, após acidente provocado pela explosão de uma bomba no bairro do Brás, no qual perderam a vida quatro militantes anarquistas, entre eles José Alves, diretor da Escola Moderna de São Caetano. Os motivos alegados, esclarece a autora, para o fechamento foram que a escola dirigida por João Penteado visava à propaganda de ideias anarquistas, como também a que era dirigida por José Alves, anarquista morto na explosão, bem como a de Adelino Pinho, que faziam propaganda de ideias subversivas.”

Oportuno lembrar que, em 1919, ano do fechamento das Escolas Modernas, o movimento libertário sofria extrema repressão do Estado Brasileiro, conforme elucida Pascal (2006), ao lembrar que os anarquistas consideravam a educação a única forma de reestruturação de uma nova sociedade por meio da nova consciência das pessoas.

6.2 A contribuição do Anarquismo para a Educação. O que perpetuou ?

Considerando os apontamentos de Soares (2011) e pesquisas já realizadas como as de Tragtenberg (1978) e Moraes (2006), os princípios básicos e objetivos educacionais presentes na Escola Moderna de Barcelona também estavam presentes nas Escolas Modernas de São Paulo, os quais eram: preparação para a vida, a emancipação e a liberdade dos alunos, o

compromisso com a transformação social visando a criação de uma sociedade igualitária e tendo base no ensino racional das ciências, era um ensino teórico e prático, preocupado com a formação do sujeito integral.

É importante considerar que a proposta educacional de Francisco Ferrer contribuiu na luta de várias conquistas que temos hoje no campo da educação, como a escola pública laica, a coeducação de meninos e meninas, o aluno como produtor de conhecimento e a relação não autoritária entre professor e aluno.

Além disso, sua proposta ainda abre possibilidades para que pensemos em novos princípios educacionais que podem ser incorporados em nossas escolas, como a educação integral, sem separar corpo e mente; o desenvolvimento dos princípios de solidariedade e justiça; uma avaliação a favor da aprendizagem dos alunos, sem caráter punitivo e competitivo; e autogestão.

A respeito da construção de novos princípios educacionais, Gallo (1995) em seu livro *Pedagogia do Risco*, vincula tal pedagogia à educação anarquista, fazendo uma contraposição à pedagogia tradicional trabalhada pelo sistema capitalista, que propõe a pedagogia da segurança atrelando o medo ao conflito e ao assumir as responsabilidades. A pedagogia do risco. Segundo Gallo (1995), se preocupa em criar condições estruturais para que os indivíduos desenvolvam suas singularidades, e defende a construção da liberdade como uma construção coletiva. De acordo com o autor, tal pedagogia ao escolher o risco escolhe a vida, uma existência autônoma e procura libertar-se desta forma da pedagogia da segurança, na qual sentindo medo das novidades, os indivíduos nunca têm a chance de construir o processo de transformação social.

Neste sentido, como aponta Soares (2011), a educação anarquista dentro da sociedade capitalista tem a finalidade de formar indivíduos críticos, conscientes e criativos e a função de criar o novo, dissolvendo as estruturas de reprodução da sociedade e criando focos de resistência e luta.

Segundo a autora, foi nesta direção que Francisco Ferrer y Guardia e os organizadores da Escola Moderna de São Paulo atuaram. Arriscando,

construindo o novo, criando polos de resistência e dedicando suas vidas, ou parte delas, à fundação, manutenção e luta em prol das Escolas Modernas; que como já foi apontado acima, trouxeram e ainda podem trazer contribuições para a construção de uma educação progressista, visando uma sociedade com mais posturas libertárias

Finalmente, em Gonçalves (2008), temos a elucidação de que Francisco Ferrer y Guardia foi o educador que mais teve suas ideias pedagógicas aplicadas em solo brasileiro, uma vez que os aspectos educacionais que defendia são considerados modernos até em nossos dias, por serem críticos e procurarem formar homens livres: o sujeito autônomo tão em voga nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas governamentais, atualmente.

As propostas educacionais apregoadas pela pedagogia libertária encontram, como aponta Pascal(2006), grande e significativa atualidade na educação brasileira nos dias de hoje. Para Gallo (1996), é necessário considerar que se a educação é um processo formador de pessoas, de homens precisamos saber, de antemão, o que é e quem é esse homem que pretendemos formar.

De acordo com o autor, ao pensarmos o conceito de homem, deparamo-nos com a questão política: tal conceito está estreitamente relacionado com a sociedade na qual este homem está ou estará inserido. Verifica-se então, segundo o autor, duas possibilidades fundamentais para nosso processo educacional: ou formar homens comprometidos com a manutenção da sociedade ou formar homens comprometidos com sua transformação.

Gallo (1996) aponta que o conceito de homem que fundamenta e permeia a concepção libertária da educação desemboca, necessariamente, numa posição política e, para manter-se fiel a essa perspectiva político-social de transformação, a pedagogia libertária elege como princípio político a autogestão. Tal princípio está intimamente relacionado com o conceito de autonomia: trata-se de construir uma comunidade - fábrica, escola, sociedade - na qual a gerência seja responsabilidade única e exclusiva dos indivíduos que a compõem; em outras palavras, a autogestão consiste na constituição de uma

sociedade sem Estado, ou pelo menos numa sociedade na qual o Estado não esteja organicamente separado dela, como uma instância político-administrativa heterônoma.

A Educação Anarquista ou Pedagogia Libertária inscreve-se no contexto das teorias modernas da educação. Neste sentido, possui uma fundamentação filosófica e política que lhe é própria. Considerando os princípios da educação libertária e sua contribuição na educação, Gallo (1996), destaca o princípio da educação integral, do homem como produto social e a autogestão, legados do Anarquismo à Educação nos dias de hoje, presente como já exposto nos Projetos Políticos Pedagógico das escolas.

6.3 A Educação Integral

O fundamento da educação libertária, segundo Gallo (1996) é o conceito de educação integral, resultado de um longo processo de evolução, em que diversos educadores, ao longo do tempo, foram levantando ideias e tecendo considerações que, em pleno século dezanove, já amadurecidas, puderam ser sistematizadas. Politicamente, a educação integral define-se e baseia-se na igualdade entre os indivíduos e no direito de todos a desenvolver suas potencialidades. Se vivemos uma sociedade desigual e na qual nem todos podem desenvolver-se plenamente, a educação integral deve assumir, necessariamente, uma postura de transformação e não de manutenção desta sociedade. A educação integral é o caminho para superação da alienação e, segundo o autor, um passo na transformação desta sociedade, pois pretende educar ao homem sem separar o trabalho manual do trabalho intelectual, pretende desenvolver as faculdades intelectuais, mas também desenvolver as faculdades físicas, harmonizando-as. E, além disso, pretende ainda trabalhar uma educação moral, uma formação para a vida social, uma educação para a

vivência da liberdade individual em meio à liberdade de todos, da liberdade social.

Segundo Gallo (2002), durante o século XIX, a civilização deparou-se com uma necessidade utópica fundamental: a aspiração do homem livre, o que fundamentou filosófica, política, social e epistemologicamente o conceito e a prática da educação integral, como um processo de formação humana, em que o homem se faz plenamente humano.

Para Coelho (2004), tempo integral na escola pressupõe a adoção de uma concepção de educação integral que vá além de atividades pedagógicas, mobilizando diversos recursos intelectuais para a construção de uma sociedade democrática e mais justa, por meio da formação de indivíduos responsáveis e partícipes. No Brasil, Anísio Anísio Teixeira buscou, na década de 1950, reestruturar o sistema educacional vigente da época para garantir a qualidade educacional a todos, ampliando o tempo de permanência da criança na escola.

Considerando as contribuições do anarquismo à educação, verifica-se a presença da autogestão nas escolas, comumente tratada também nos Projetos Políticos Pedagógicos.

6.4 A Autogestão Pedagógica

De acordo com Gallo (1996), o princípio da autogestão pode ser aplicado aos mais diversos âmbitos: à administração de uma empresa ou de uma coletividade rural, a uma cooperativa de bens e/ou serviços, a um sindicato, a uma associação comunitária de bairro, sendo que dentre as muitas instituições que podem passar pela experiência da autogestão está também a escola.

Deste modo, segundo o autor, a aplicação do princípio autogestionário à pedagogia envolve dois níveis específicos do processo de

ensino-aprendizagem: primeiro, a auto-organização dos estudos por parte do grupo, que envolve o conjunto dos alunos mais o(s) professor(es), num nível primário e toda a comunidade escolar - serventes, secretários, diretores etc. - num nível secundário; além da formalização dos estudos, a autogestão pedagógica envolve um segundo nível de ação, mais geral e menos explícito, que é o da aprendizagem sócio-política que se realiza concomitantemente com o ensino formal propriamente dito,

De acordo com Gallo (1996), ao ser anti-autoritária por definição, a educação anarquista sempre teve na autogestão pedagógica seu foco central, implícita ou explicitamente. Assim, muitas tendências pedagógicas acabaram por assumir práticas total ou parcialmente ligadas ao princípio da autogestão. A autogestão está presente, pois, no Cempuis de Robin, no racionalismo pedagógico de Ferrer y Guàrdia e também nas técnicas de Freinet.

A autogestão tanto pode ser assimilada numa perspectiva *não-diretiva* quando *diretiva*. Segundo Gallo (1996):

“O que diferencia as duas perspectivas de aplicação da autogestão pedagógica no contexto libertário é que enquanto a primeira toma a autogestão como um meio, a segunda a toma por um fim; em outras palavras, na “*tendência não-diretiva*” a autogestão é tomada como metodologia de ensino, enquanto que na “*tendência diretiva*” ela é assumida como o objetivo da ação pedagógica. Ou, ainda: educa-se pela liberdade ou para a liberdade”.

De acordo com o autor, se assumimos a liberdade como uma característica natural, a criança deve ser educada sem direcionamentos; se, por outro lado, tomamos a liberdade como característica social, como desejava Bakunin, a criança precisa ser educada, dirigida no sentido da construção e conquista da liberdade.

Gallo (1996) aponta que a segunda posição é mais coerente com os princípios anarquistas, principalmente por tratar do exercício de uma pedagogia libertária no contexto de uma sociedade capitalista. Criar escolas em que as crianças vivam na mais absoluta liberdade é um grande engodo, pois não é essa a situação que elas encontrarão no meio social; ao contrário,

estarão imersas num meio em que ou são submetidas ou submetem, onde a liberdade é, portanto, impossível. Politicamente, assumir uma postura não-diretiva na educação significa deixar que a sociedade encarregue-se da formação política dos indivíduos. Isso o próprio Rousseau já percebia, e daí a sua opção por isolar Emílio da sociedade, afastando-o dos efeitos corruptos dela. Gallo (1996), elucida que o filósofo genebrino pensava que, após ter a personalidade formada, o indivíduo poderia ser introduzido no convívio social, sendo uma influência positiva para a sociedade corrompida. Hoje sabemos, entretanto, que o indivíduo nunca deixa de ser suscetível às influências sociais, principalmente com o poder de penetração que a mídia possui atualmente.

Deste modo, Gallo (1996) esclarece que a proposta libertária de uma educação integral, fundada no princípio da autogestão, não pode, portanto, ser confundida com as propostas escolanovistas que lhe são contemporâneas. Se há convergências entre elas, há uma divergência fundamental, a postura política resultante da concepção antropológica que a sustenta. Assumir o homem como um ser complexo, integral, com direito à igualdade e à liberdade leva necessariamente a um confronto político com a sociedade capitalista, que funciona através da alienação. Uma educação anarquista só pode ser a luta contra essa alienação, buscando formar o homem completo, ao mesmo tempo em que confronta-se com o capitalismo, buscando estratégias políticas de transformação social. Abandona, assim, a imobilidade de um passado de tradições para abrir-se ao futuro como um novo horizonte de possibilidades.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos com este trabalho discutir sobre o Anarquismo e seu legado na de Educação de São Paulo na Primeira República (1889-1920). Esse foi, de fato, um período de grande efervescência, pois desencadeou o chamado movimento anarquista e que levou alguns pensadores a formularem suas ideias em relação ao tema. Referido tema dentre os aspectos relevantes para a presente pesquisa é o do movimento educacional.

Para o nosso objetivo, no capítulo II deste trabalho, buscamos construir o conceito de Anarquismo a partir de extensa pesquisa bibliográfica. Como ele se deu, como seu desenvolveu, quais foram as inúmeras correntes que formaram o chamado movimento libertário.

Anarquista foi um termo adotado pelo pensador Robespierre para atacar os de esquerda, mas também era um termo usado para aqueles que possuíam um papel desagregador e nocivo dentro da sociedade. Termo comumente usado no sentido de desqualificar adversário ou inimigos políticos. Os anarquistas focaram-se no indivíduo, sem buscar representantes, sem delegações.

Seguindo essa linha buscou-se fazer um levantamento dos principais pensadores, neste período, a fim de se levantar quais foram suas concepções relacionadas ao tema Anarquismo. Verificar quais correntes mais marcaram o pensamento anarquista. Fez-se um breve relato sobre pensadores como Proudhon, Bakunin, Kropotkin, Malatesta, Godwin, Stiner, entre outros, para tentar entender como pensavam em melhorar o bem estar da sociedade.

Já no capítulo 3, organizamos uma extensa discussão em relação ao Anarquismo e o movimento operário, buscando entender de que forma contribuíram e/ou influenciaram a Escola Moderna. Sabe-se que o motor de propulsão do movimento anarquista, no Brasil, veio da Itália. Imigrantes italianos agitaram, intensamente, a questão social e começaram uma propaganda mais sistemática do anarquismo e do anarcossindicalismo. O foco foi mostrar que o Anarquismo não se formou a partir de lutas de classes, nem

pretendeu colocar governados no lugar de governantes. O movimento é um movimento de indivíduos e que deve ser capaz de produzir e gerenciar em autogestão, sem muletas política, religiosas. Essa capacidade de autogerir-se deve ir até aonde a liberdade e a inteligência possam levar.

Esse movimento operário, diferentemente do Sindicalismo, não visava a gerência de produção e do consumo. A grande influência do Anarquismo no movimento operário trouxe em seu bojo diversas estratégias de conscientização do operariado por vias culturais. Esse entusiasmo operário buscou espaços públicos que, com o passar do tempo, foram cercados por autoridades públicas, que não viam de forma positiva tais manifestações, classificando-as como subversivas. Há ainda a posição do clero que, diante da provocação dos libertários, manifesta-se no panfleto Cruzada Eucarística, de 1918, onde aparece a ideia de que o operário precisa de exemplos eficazes de virtude e trabalho.

Espaços públicos e centros culturais passam a servir como “salas de leitura”, o que não passou despercebido por militantes mais letrados. As escolas libertárias nascem como resultado da sementeira empreendida por idealistas agrupados em centros de cultura social. Autonomia e discernimento para o indivíduo, a fim de que não sofra manipulações.

No capítulo 4, discorreremos sobre o Anarquismo e a educação como meio de libertação da sociedade – ponto veementemente defendido pelos anarquistas. As desigualdades econômicas impostas pelo capitalismo industrial levam muitos pensadores a propor novas formas de organização e práticas de justiça social. Os pensadores tinha como meta melhorar o bem estar da sociedade. Transpondo para o campo educacional, podemos perceber que condenava-se todo governo baseado na força e considerava-se o Estado coercitivo como incompatível com a liberdade humana, pensamento que vai ao encontro dos ideais relativos à educação, nos planos prático e teórico. Só a sociedade poderia construir essa liberdade humana, sem intermediações.

Os modos e sistemas de ensino – já vistos por muitos pensadores libertários como poderoso instrumento de dominação – começa a atraí-los na direção de um projeto educacional que tivesse em mente o homem livre. Essa liberdade é um bem social, um patrimônio universal construído historicamente e

de maneira coletiva, não tem limites. Deve coexistir aos nosso semelhantes, em relação dialética entre o individual e o coletivo. Pedagogia libertadora e libertária. A libertadora aproxima-se da libertária, mas não se identifica com ela. A proposta libertadora não negar o poder centralizados do Estado, nem a organização escolar, mas considerada fundamental a emancipação quando representante da maioria dos interesses da população. Essa busca por transformação social rejeita qualquer ação política que envolva O Estado burguês a educação burguesa.

No capítulo 5, trazemos uma extensa discussão sobre a pedagogia libertária e os pensadores dessa pedagogia, dando maior ênfase a Ferrer y Guardía por suas contribuições na elaboração da Escola Moderna de Barcelona.

Robin, em 1882, vai apresentar seus estudos sobre Educação Integral no Programa Educacional do Comitê para o ensino anarquista, no qual é redator e considera que para os anarquistas as três práticas habituais na escola – disciplina, os programas e as classificações – são absolutamente nocivas à formação humana. Ele vai buscar implementar os pressupostos de sua teoria da Educação Integral durante o tempo em que militou no AIT.

Ferrer Y Guardia entra em contato com intelectuais, artista, ativistas de esquerda e pessoas que, como ele se interessavam em desenvolver uma obra educacional anticlerical e racionalista. Ao idealizar sua escola, viu-se frente a duas opções: tentar colocar seu pensamento pedagógico nas escolas tradicionais já existentes ou fundar novas escolas em que pudesse aplicar seus princípios. Ferrer buscava uma escola que se apresentasse laica e não estatal, sendo contrário à interferência da Igreja e do Estado em sua administração, uma vez que a escola como estava posta servia ao poder e não libertava o homem.

Na sequência deste capítulo, discorreremos sobre a constituição da Escola Moderna de Barcelona, suas concepções educacionais, estrutura e organização, com vistas a perceber de que modo influenciaram a Escola Moderna de São Paulo. Trazemos também as contribuições do pensador Faure, continuador das ideias de Robin no campo da educação libertária, por

meio da experiência educacional realizada em sua comuna de “La Ruche” (Colmeia).

Por fim, no capítulo 06, trazemos as principais características da Escola Moderna no Brasil, mais especificamente no Estado de São Paulo, no período entre 1889 e 1930. Como essas escolas chegaram ao Brasil e no Estado de São Paulo. Quais eram as características da Primeira escola Moderna no Estado. De que forma essas escolas foram se expandindo até seu fechamento e o legado dessa escola para o que hoje entendemos como Educação em tempo integral.

Com o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa e o levantamento da hipótese de pesquisa, ou seja, se houve contribuição do Anarquismo na Educação no Brasil, entendemos que as evidências apontadas direcionam positivamente a resposta desta hipótese, uma vez que se vê na atualidade os princípios essenciais do Anarquismo. Estes princípios, como apontados, estão presentes na pedagogia contemporânea, como a escola em tempo integral, princípio da pedagogia libertária plenamente desenvolvida nas escolas públicas estaduais de São Paulo e também no município de Sorocaba, assim como o princípio da autogestão, desenvolvido nas Propostas Políticas Pedagógicas e compreendido como propulsor do desenvolvimento da liberdade e autonomia, itens defendidos veemente na pedagogia libertária por meio dos pensadores anarquistas.

REFERÊNCIAS

ALVIANO JR, Wilson. EDUCAÇÃO ANARQUISTA NO BRASIL: CONTEXTO SÓCIO HISTÓRICO. **Revista Contexto & Educação**, v. 26, n. 86, p. 13 -181, 2011.

ANTONY, Michel. Os Microssomos.Experiências Utópicas Libertárias, sobretudo pedagógicas: **Utupedagogias**. São Paulo Editora Imaginarium, 2011.

ARAUJO NETO. Adalberto Coutinho de. Sorocaba Operária: ensaio sobre o início do movimento operário em Sorocaba,1897-1920-Sorocaba-SP.Crearte 2005.

BAKUNIN, Mikhail. “**A Política da Internacional**”, In: Felipe Corrêa, 2012

BERTHIER, René. **Teoria Política e Método de Análise no pensamento de Bakunin**. Instituto de Teoria e História do Anarquismo. <<http://zip.net/btrHqd>> 2014. Acessado em 25.07.2015 às 12.56h

CARMO, Jefferson Carriello do; SANDANO, Wilson. **A imigração italiana na cidade de Sorocaba e a experiência escolar no final do século XIX e início do século XX**. Revista HISTEDBR.Campinas nº33, p.109-121, março 2009.

CARONE.Edgard. **Classes Sociais e Movimento Operário**. Editora Ática. 1989.

COELHO, Lígia Martha C.C. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, Lígia Martha C.C.; CAVALIERI, Ana Maria Vilela.(Org). Educação Brasileira e(m) Tempo Integral. Petrópolis RJ: Vozes, 2002. P.133-146.

COELHO, Maria Raquel. 2009. Quem foi Mikahil Bakunin, In: www.cidadaniaejusticablogspot.com.br

CORRÊA, Felipe. Poder, Dominação e Autogestão. **Anarkismo.net**, 2011.

CORRÊA, Felipe. “Política,Classe e Transição”.In: Berthier, René. **Poder,Classe Operária e “Ditadura do Proletariado”** .São Paulo: Imaginário Faísca, 2010.

COSTA,Caio T. **O que é Anarquismo** .São Paulo: Brasiliense,1990 V.

CUBERO,J.Anarco-Sindicalismo no Brasil.Ed.Index Librorum Prohibitorum.São Paulo,204.

ELTZBACHER, Paul. The Great Anarchists: ideas and teachings of seven major thinkers.Nova York: Dover, 2004.

GALLO, Silvio. **Educação Anarquista: um paradigma para hoje**. Piracicaba: Unimep,1995.

GALLO, Silvio. **Anarquismo: uma introdução filosófica e política**. Rio de Janeiro: Achimé, 2000.

GALLO, Sílvio A educação integral numa perspectiva anarquista. In. COELHO, Lígia Martha C.C.; CAVALIERI, Ana Maria Vilela. (Org.). Educação Brasileira e(m) Tempo Integral. Petrópolis: Vozes, 2001.p.7-42.

GALLO, Sílvio. **Pedagogia do risco**. Campinas: Papirus,1995.

GALLO, Sílvio. **Pedagogia Libertaria, Anarquistas, Anarquismos e Educação**. São Paulo: Imaginário, Manaus. Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

GHIRALDELLI Jr, P. **Educação e Movimento Operário**. São Paulo: Cortez: Autores Associados,1987.

GONÇALVES. Aracely Mehl. Faculdades Integradas de Itararé. FAFIT/FACIC. Revista HISTEDBR. Campinas, nº 30,p.39-58,jun.2008

GONZÁLES, A. Serrano. "Para Faure, Sebastian. "**Anarquismo**", In: Woodcock, George. **Grandes Escritos Anarquistas**. Porto Alegre.LP&M,1998.

GUARDIA, Francisco Ferrer; MONÉS, Jordi; SOLÀ, Pere. **La escuela moderna**. Biblioteca de estudios, 1976.

GUÉRIN, Daniel. **O Anarquismo: da doutrina à ação**. Rio de Janeiro: Germinal, 1968.

HARDMAN, Francisco Foot. **Nem Pátria, nem patrão: memória operária, cultura e literatura no Brasil**. Editira Unesp 2000.

JOEL, JAMES. **Anarquistas e Anarquismos Lisboa**: Dom Quixote,1970.

JOLL, James. **Anarquistas e anarquismo**.Lisboa: Dom Quixote,1970.

JOMINI, Regina Célia Mazoni: Uma educação para a solidariedade: contribuição do estudo das concepções e realizações dos anarquistas na República Velha. Campinas. SP: Pontes, 1990.

LE BON, Gustave. **A Psychologia política**. Rio de Janeiro: Gardier,1921.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. 18ed. São Paulo: Loyola 2002.

LIPIANSKY, Edmond. **A Pedagogia Libertária**. Tradução Plínio Augusto Coelho. São Paulo, Editora Imaginário,2007.

LOMBROSO, Cesare . **Los Anarquistas**. Barcelona: Jucar,1977.

LUIZETTO, Flávio. **Utopias anarquistas**. São Paulo: Brasiliense,1987.

LUIZETTO, Flávio, Utopias Anarquistas em São Paulo: a experiência da escola n.1 (1912-1919). In: **Educação e sociedade. Revista quadrimestral**. São Paulo: Cortez. Editora e CEDES, ano 8 n24,1986.

MARTINS .Angela Maria Souza.A escola anarquista na Primeira República.UNIRIO.Eixo Temático nº2. História da Profissão Docente e das Instituições Escolares.

MENDES, Samanta Colhado.2010. As mulheres Anarquistas na cidade de São Paulo.In Universidade Estadual Paulista. Apresentação de dissertação de Mestrado pelo curso de Pós-Graduação em História, disponível em www.franca.unesp.com.br

MORAES. Carmen Silvia Vidigal.O acervo escolar do educador anarquista João Penteado (1912-1961).In: (org).Educação Libertária no Brasil: acervo João Penteado: inventário de fontes.São Paulo,Edusp,2013.p.39-57.

MOTA, Sílvia Maria Coelho. Escola de Tempo Integral: da concepção à prática, em VI Seminário da REDESTRADO – Regulação Educacional e Trabalho Docente, 06 e 07/11/2006 - UERJ - Rio de Janeiro - RJ, disponível em: , acesso em 15/05/2011.

NETTLAU, Max. **Miguel Bakunin, la Internacional y la Alianza en España**. 1868-1873.Madri: Piqueta,1977.

PASCAL.Maria Aparecida Macedo.A pedagogia libertária: um resgate histórico.In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social,2006.

PASSETTI, Edson, Augusto, Acácio. Anarquismos e Educação. Belo Horizonte, Autêntica.2008.

PRADO, A. A. **Libertários no Brasil**. São Paulo: Brasiliense,1987.

PROUDHON, Pierre Joseph. **O que é a Propriedade?**. São Paulo: Martins Fontes,1998.

RODRIGUES.Edgar. O Anarquismo na Escola, no Teatro, na Poesia.Rio de Janeiro.Achiamé,1992.

ROMANI .Carlo .Oreste Ristori: uma aventura anarquista.São Paulo. Annablume Fapesp,2002.

SANTOS .Gustavo F.Anarquismo no século XIX: Proudhon e Bakunin.in www.historia.uff.br.Universidade Federal Fluminense.

SFERRA, G. Anarquismo e Anarcossindicalismo. São Paulo: Ed. Atica,1987 Moraes, Damiro, In: **Educação Anarquista no Brasil da Primeira República**,1999.

SOARES.Larissa Helena de Nadai.Educação Libertária: O trabalho pedagógico na Escola Moderna de Barcelona e nas Escolas Modernas de São Paulo.Universidade

Estadual de Campinas,2011.Ficha Catalográfica Elaborada pela Biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP.Rosemary Passos - CRB 8ª

VARGAS, Maria Thereza (org). **Teatro operário na cidade de São Paulo. São Paulo. Secretaria Municipal de Cultura.** Departamento de Informação e Documentação Artística- Centro de Pesquisa de Arte Brasileira,1980.

VASCO,Neno.Sindicalismo revolucionário.A Voz do Trabalhador, Rio de Janeiro: 13 janeiro 1913

WOODCOCK. **Histórias das Ideias** e Movimentos Anarquistas: 2 Vols.Porto Alegre. LP&M, 2002.

WOODCOCK, George. Anarquismos: introdução histórica. In: **Grandes Escritos Anarquistas.** Porto Alegre, LP&M,1998.