

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**As luzes d’A *Lanterna*: Iluminismo educacional e
educação anarquista em edições de um jornal libertário
paulistano**

Juliana Guedes dos Santos Marconi

SÃO CARLOS

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**As luzes d’A *Lanterna*: Iluminismo educacional e educação anarquista
em edições de um jornal libertário paulistano**

Juliana Guedes dos Santos Marconi

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Doutora em Educação. Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto Massao Hayashi.

SÃO CARLOS

2015

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M3211 Marconi, Juliana Guedes dos Santos
As luzes d'A Lanterna : Iluminismo educacional e
educação anarquista em edições de um jornal libertário
paulistano / Juliana Guedes dos Santos Marconi. --
São Carlos : UFSCar, 2016.
175 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2015.

1. Educação anarquista. 2. Iluminismo educacional.
3. Imprensa libertária. I. Título.



Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Juliana Guedes dos Santos Marconi, realizada em 28/05/2015:

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'C. Hayashi', written over a horizontal line.

Prof. Dr. Carlos Roberto Massao Hayashi
UFSCar

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'L. Bezerra Neto', written over a horizontal line.

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto
UFSCar

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'A. Ferreira Junior', written over a horizontal line.

Prof. Dr. Amarilio Ferreira Junior
UFSCar

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'F. Follis', written over a horizontal line.

Prof. Dr. Fransérgio Follis
UNICEP

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'J. Damiro de Moraes', written over a horizontal line.

Prof. Dr. José Damiro de Moraes
UNIRIO

*À minha irmã, Adriana, e à
minha avó, Neusa. Que me ensinaram
muito, cada uma a seu modo, sobre
emancipação e liberdade.*

Agradecimentos

Sempre considerei em meus trabalhos acadêmicos um pouco incoerente agradecer a Deus. Primeiramente porque, embora sempre cheia de fé e crente em Deus, nunca fui uma pessoa religiosa. Em segundo lugar, porque sempre tratei em meus trabalhos (em todos os três: este, a Dissertação de Mestrado e o Trabalho de Conclusão de Curso) da temática do anarquismo – tão essencialmente ateu.

Entretanto, neste momento, talvez pela maturidade que vem inevitavelmente com os anos (embora eu ainda seja muito jovem!), sinto-me segura para agradecer a Ele que me deu saúde para realizar a pesquisa e que, com certeza, era o dono daquela voz que me dizia “*não!*” quando eu pensava em desistir.

Ademais, realizar essa pesquisa que representa o encerramento de mais uma etapa da vida profissional que escolhi seria impensável sem o apoio de algumas pessoas. Dessa maneira, agradeço...

À minha família: minha mãe Denise, sempre dedicada, carinhosa e extremamente trabalhadora; minha irmã Adriana, aventureira de alma que busca na vida a liberdade que a sociedade nos tolhe; meus avós Gentil e Neusa, alicerces que me permitem ter ótimas imagens em que me espelhar e que sempre demonstram orgulhar-se da neta que é também afilhada.

Ao meu namorado Fábio (que estranho chama-lo assim!), que me ouviu quando eu precisava falar e me abraçou quando as palavras me faltaram.

Aos meus amigos e amigas, especialmente duas delas: Eliane, ou simplesmente Mahl, companheira de apartamento que compartilhou comigo mais do que contas a pagar, fazendo de nossos almoços e lanches verdadeiras discussões acadêmicas sobre esse período de estudos e escritas pelo qual passamos. Aldrei: amiga para todos os momentos que me auxiliou demais no processo de produção desse trabalho, ouvindo e dando sábios “pitacos”!

Aos meus alunos, alunas e colegas de trabalho no curso de Pedagogia da Escola Superior de Tecnologia e Educação de Porto Ferreira (Asser) que me motivam a cada dia, fazendo com que eu tenha cada vez mais certeza das escolhas profissionais que fiz.

Aos meus professores, especialmente ao Amarílio, à Marisa e à Roseli Melo por sempre se mostrarem, desde a graduação, dispostos a ajudar, ouvir, aconselhar e pelos

momentos em que, sem nenhuma interação direta, serviram de referência para minha construção como pessoa e como profissional da área da educação.

Ao professor Massao, por acreditar na minha capacidade de realizar esse trabalho, me “resgatando” de uma desagradável lista de espera à época do processo seletivo, e por orientar a execução da pesquisa.

Aos integrantes da banca de defesa: professor Luiz Bezerra e Amarílio, que já contribuíram à época da qualificação e que, novamente, enriquecem essa pesquisa no momento final; professor Fransérgio, que gentilmente aceitou contribuir com o trabalho com suas leituras e comentários; e professor José Damiro, que participou da banca do meu primeiro trabalho acadêmico, no final da graduação, e aceitou compartilhar comigo o encerramento desta tese.

Por fim, agradeço ao Arquivo Edgard Leuenroth (AEL) que digitalizou todas as edições do jornal libertário *A Lanterna*, contribuindo não apenas com este trabalho, mas com a socialização do conhecimento, permitindo que todos tenham acesso aos exemplares carregados de história e luta.

A todos e todas, meu muito obrigada!

*“Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades”*

Arnaldo Brandão & Cazuzza

(O tempo não para, 1988)

*“As críticas à escola são sempre as mesmas,
porque a escola é sempre a mesma”*

Mario Alighiero Manacorda

(História da Educação: Da Antiguidade aos nossos dias, 2002, p. 238)

Resumo

O movimento anarquista, contemporâneo ao iluminismo, tem na imprensa uma de suas principais ferramentas de divulgação, propaganda e expressão. Esse tipo de literatura já integra os referenciais da pesquisa educacional sem, no entanto, representar sua principal fonte. O iluminismo educacional, por sua vez, é tradicionalmente estudado a partir das obras de autores que não representavam os trabalhadores expropriados pelo capital. Isto posto, apoiando-se na metodologia da análise documental, a pesquisa aqui apresentada tem por objetivos: demonstrar a proximidade das duas vertentes de pensamento (anarquista e iluminista); e verificar a presença dos ideais iluministas que permeiam os textos de produções que circularam no meio operário, principalmente do periódico libertário *A Lanterna*, publicado em São Paulo no início do século XX. Tais ideais estão representados, neste trabalho, pelas categorias: Sociedade, Desigualdade & Liberdade; Educação, Religião, Ciência & Racionalidade; e Feminino & Educação escolar – identificadas no decorrer das leituras como assuntos discutidos por ambas as vertentes de pensamento (anarquista e iluminista). Ao longo do trabalho que se segue, estão expostas as proximidades entre os ideais analisados, afinal, verificou-se que, salvas as diferenças de conceito de sociedade ideal, os autores estudados buscavam transformar a sociedade, tecendo críticas ao governo de suas épocas e elegendo a educação como ferramenta importante de emancipação e de concretização das transformações almejadas. Também nos foi possível identificar ideais iluministas nas publicações analisadas do jornal libertário *A Lanterna*. Espera-se também, com este texto, ter proporcionado uma ampliação das fontes de pesquisa, permitindo que a imprensa libertária possa também contribuir para as pesquisas acerca do iluminismo educacional.

Palavras-Chave: Educação Anarquista; Iluminismo educacional; Imprensa libertária.

Abstract

The anarchist movement, contemporary to the Enlightenment, has the press like one of its main dissemination tools, advertising and expression. This type of literature that integrates the reference of educational research without, however, represent the main source. Educational Enlightenment, in turn, is traditionally studied from the written of authors who did not represent the workers expropriated by capital. That said, relying on documentary analysis methodology, the research presented here aims to: demonstrate the proximity of the two strands of thought (anarchist and Enlightenment); and verify the presence of the ideals of the Enlightenment that permeate the texts of productions that circulated among workers, especially the libertarian journal *A Lanterna*, published in São Paulo in the early twentieth century. Such ideals are represented in this research, the categories: Society, Inequality & Freedom; Education, Religion, Science & Rationality; and Women & School Education - identified during the readings issues discussed by both strands of thought (anarchist and Enlightenment). During the following text, are exposed proximities between the ideals analyzed, after all, it was found that, saved the ideal society concept differences, the study authors looked for transform society, weaving criticism of the government of their times and electing education as an important tool of emancipation and achievement targets transformations. We were also able to identify ideals of the Enlightenment in the publications analyzed of libertarian newspaper *A Lanterna*. It is also expected to provide an expansion of research sources, allowing the libertarian press can also contribute to the research on the educational enlightenment.

Keywords: Anarchist education; Educational Enlightenment; Libertarian press.

Sumário

Introdução	10
1. A contemporaneidade entre Anarquismo e Iluminismo: duas ideias, oito pensadores, um tempo histórico	16
1.1. O ideal iluminista de educação	16
1.1.1. Os franceses: Montesquieu, Rousseau, Diderot e Condorcet	20
1.2. O ideal anarquista de educação	27
1.2.1. Os anarquistas: Godwin, Proudhon, Tolstoi e Ferrer y Guardia	30
2. “Extra! Extra!”: a imprensa e a imprensa libertária como fontes que permitem contar a história sob o ponto de vista de quem a viveu	41
2.1. Breve histórico e conceituação da imprensa periódica	46
2.2. A imprensa libertária: instrumento de luta e ferramenta educativa	52
2.3. O Jornal A Lanterna	64
3. Sociedade, Desigualdade & Liberdade	69
4. Educação, Religião, Ciência & Racionalidade	94
5. Feminino & Educação escolar	139
Conclusão	158
Referências	168

Introdução

À época da definição de temática para o Trabalho de Conclusão de Curso, ainda na graduação em Pedagogia, deparei-me com a teoria anarquista de educação e, sob a orientação indireta da Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello e direta do Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto, desenvolvi o texto intitulado “A Educação Anarquista e a Educação Pública Estatal Brasileira: semelhanças e diferenças”. A julgar pelo título, entende-se que, desde a graduação, algo intrigava profundamente a autora dessas palavras: a mitificação (reinante no contexto do senso comum) da teoria anarquista de educação como algo associado à desordem, à impraticabilidade e ao medo. Assim, durante as pesquisas, buscamos identificar semelhanças e diferenças no histórico de iniciativas anarquistas e público-estatais no Brasil. Além disso, consideramos semelhanças importantes entre a prática educativa promovida por anarquistas do início do século XX e aquelas sugeridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental brasileiro (BRASIL, 1997), refletindo sobre as possibilidades e limitações para uma prática educativa anarquista.

Na transição para o mestrado, li e ouvi estudiosos que associavam, de certa forma, a teoria libertária de autores clássicos anarquistas com as teorias construtivistas de educação, o que permitiu o desenvolvimento da pesquisa “Passado Presente: anarquismo e construtivismo na educação brasileira”, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto, na qual evidenciou-se a proximidade entre as práticas anarquistas e construtivistas de ensino, reconhecendo as diferenças no que tange aos objetivos finais de formação de cidadão (e de sociedade) existente entre as teorias.

No processo de pesquisa e de desenvolvimento dos textos mencionados, foi possível identificar que Godwin, considerado o pai do anarquismo, assim como seu contemporâneo Rousseau, via “na educação, o principal instrumento da emancipação humana” (CODELLO, 2007, p. 28). Ou seja, alguns dos ideais iluministas expressos nos escritos rousseauianos, como “o respeito ao indivíduo, o culto à liberdade, a educação ligada à natureza, para despertar e garantir o desenvolvimento de toda a potencialidade humana” (GALLO, 2007, p. 102) representam também uma das diretrizes da educação anarquista: aquela que se origina na corrente liberal individualista, segundo a qual, a sociedade transforma-se naturalmente a partir da progressiva transformação do indivíduo. Assim, a partir de uma visão idealista,

transformar-se-iam os indivíduos para que estes, por sua vez, transformassem a sociedade, tendo a educação como principal ferramenta de atuação, já que por meio dela, poder-se-ia trabalhar ideias e valores, incitando a necessidade de transformações em âmbitos sociais.

Diante do exposto e do fato de que foi durante o século XVIII, popularmente conhecido como “o século das luzes”, que os ideais anarquistas de educação começam a tomar forma, senti a necessidade de, mais uma vez, debruçar-me sobre teorias que parecem distantes num primeiro olhar, buscando identificar semelhanças e evidenciar diferenças.

Contudo, a importância do desenvolvimento da presente pesquisa não está apenas na análise das consequências da contemporaneidade entre anarquismo e iluminismo. Para tal, bastaria uma análise dos clássicos publicados pelas duas teorias, no mesmo contexto: o da disseminação da ciência e da consolidação do capitalismo por meio das revoluções Burguesa e Industrial; e da educação começando a afastar-se dos ideais religiosos e tornando-se questão política nos Estados Nacionais recém-estabelecidos. Havia outro aspecto que me intrigava e que merecia um estudo um pouco mais aprofundado: a ampla utilização da imprensa periódica por parte dos anarquistas. Começava a germinar a ideia de realizar esta tese, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Roberto Massao Hayashi.

Representando importante ferramenta de expressão e atuação do movimento anarquista, já que era amplamente utilizada para difundir o movimento por meio de seus jornais e periódicos, a imprensa libertária garantiu a adesão de novos militantes, a comunicação entre eles e a divulgação dos ideais a custo baixo e acessível aos leitores. Tal imprensa foi ainda importante no processo de criação e concretização de iniciativas educacionais noticiando e organizando movimentos de arrecadação de fundos para a construção de escolas, por exemplo.

Luizetto (1984, p. 241) afirma ainda que os jornais e periódicos tornam-se fonte de notícia das iniciativas educacionais anarquistas anteriores a 1912, já que muito pouco ou quase nada existe publicado sobre elas antes disso. Ainda de acordo com o autor, essa imprensa proporcionava, ao dar acesso aos textos clássicos da teoria, “*ilustração* criadora das consciências anarquistas, [que] conduz à revolta e é, ao mesmo tempo, a garantia da consolidação de uma sociedade organizada segundo os princípios ácratas (LUIZETTO, 1984, p. 73 – grifos do autor).

Assim como nos países em que o movimento anarquista foi atuante, no contexto brasileiro a criação e publicação de periódicos representantes da imprensa operária também gerou um rico material de estudo sobre a atuação do movimento no país.

Apesar disso, poucos trabalhos acadêmicos foram realizados utilizando esse tipo de publicação como foco de pesquisa. Embora, muitas vezes, integrem as referências, os periódicos que circulavam no meio operário são pouco utilizados como fonte principal nos estudos, principalmente aqueles relacionados à educação. Segundo Barreira,

a imprensa operária raramente aparece como objeto precípuo de estudo na produção dos Programas de Pós-Graduação em História e em Educação (...) quando muito essa imprensa compõe, ao lado de tantos outros tipos de fonte, o universo dos materiais históricos considerados pelos pesquisadores dessas duas áreas em suas investigações (BARREIRA, 2010, p. 1).

É interessante também observar o fato de que pouco ou nenhum é o trabalho que reflete sobre o iluminismo educacional a partir de uma publicação ligada ao meio operário. De acordo com Maciel, os estudos que utilizaram essa imprensa “o fizeram ora com a intenção de reconstituir (...) condições de vida e trabalho, valores e uma cultura operária ou, então, para analisar as variadas formas de militância política e de mobilização de classe” (MACIEL, 2008, p. 91); ou seja, não tinham como objetivo analisar algo que, à primeira vista, não seja exclusivo do meio operário trabalhador, como por exemplo, os ideais iluministas de educação. Os estudos referentes a estes ideais centram-se nas publicações advindas de nomes como Condorcet, Jean-Jaques Rousseau e outros autores que não representavam os trabalhadores expropriados pelo capital.

A hipótese desenvolvida nesta tese, a partir dos estudos realizados, é a de que os textos publicados em tais jornais e periódicos, além de representarem fontes importantes de expressão, registro histórico, reivindicações e lutas, possuem um papel formativo para a classe operária que deles usufrui e pode, por isso mesmo, contribuir com as pesquisas educacionais acerca do período em que foram produzidos e da teoria que embasa os escritos publicados: a anarquista. Ademais, por anarquistas e iluministas serem contemporâneos e terem ideias próximas sobre o conceito de educação, as publicações periódicas podem também contribuir com as pesquisas acerca do iluminismo educacional, ampliando a possibilidade de fontes que embasariam essas pesquisas.

Fica assim exposto e justificado o objetivo principal desta pesquisa: o de verificar a presença dos ideais iluministas de educação que permeiam os textos publicados durante a primeira e a segunda fase do periódico *A Lanterna*, editado em São Paulo no início do século XX. Demonstrar-se-á ainda, no decorrer da pesquisa, a proximidade das duas vertentes de pensamento no que concerne à educação, proporcionando uma ampliação das fontes de pesquisa.

Importante ressaltar aqui que o conceito de Educação será analisado ao lado de outros conceitos que permeiam os escritos iluministas e anarquistas. Mesmo porque, pelo caráter social que a Educação possui, seria impensável analisá-la sem considerar aspectos que a permeiam. Assim, ao lado do conceito de Educação, serão analisados os conceitos de: Sociedade, Desigualdade, Liberdade, Religião, Ciência, Racionalidade e Feminino – considerando as questões que envolvem a situação das mulheres na sociedade e o direito de acesso à educação historicamente conquistado por elas.

Para que tais objetivos fossem atendidos, utilizou-se o método da análise documental, definido por Lüdke & André como uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 38). Ainda segundo as autoras, a análise documental é ideal “quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 39), como no caso da imprensa libertária que, como dito, representou uma das principais ferramentas de expressão do movimento anarquista.

Além disso, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), foram feitas consultas ao Arquivo Edgard Leuenroth (AEL), cujo portal na Internet possui digitalizadas as edições do jornal *A Lanterna*, além de outros periódicos associados ao movimento operário no início do século XX.

Optou-se por focar a pesquisa no periódico intitulado *A Lanterna* por sua importância no cenário anarquista brasileiro. O referido jornal foi o que contou com o maior número de publicações. Segundo Dulles (1977), em suas três fases, *A Lanterna* publicou 398¹ números. Além do grande número de edições publicadas, *A Lanterna* foi o periódico libertário que circulou por mais tempo: o jornal foi fundado em 1901 e acabou em 1953, contudo, considerando-se os intervalos entre as três fases, *A Lanterna* atuou efetivamente durante 30 anos.

Entretanto, esta pesquisa terá como objeto apenas as duas primeiras fases de publicação do jornal, pelo momento histórico que representam. A primeira fase do jornal (1901-1904) é marcada pelo contexto da disseminação dos ideais anarquistas no Brasil, principalmente pela via da imprensa. Segundo Costa, entre os anos de 1880 e 1920 “surgiram cerca de 400 jornais anarquistas-operários” (COSTA, 2010, p. 6). Sendo assim, é no início do

¹Sendo 60 números na primeira fase (1901-1904); 293 números na segunda fase (1909-1916) e os outros 45 números na terceira fase (1933-1953).

século XX que o movimento toma força, as publicações germinam pelo país e a maioria dos Congressos operários é realizada. Já a segunda fase (1909-1916) está marcada pela criação das Escolas Modernas nº 1 e nº 2 em São Paulo (1912/1913) e pelos três (dos seis) anos de funcionamento delas, que foram fechadas em 1919; ou seja, esta fase do jornal foi a mais associada à concretização de práticas educativas libertárias.

Mas qual iluminismo será encontrado n' *A Lanterna*?

Quando se pensa em Iluminismo, rapidamente nos vêm à mente duas nações historicamente importantes: a França e a Alemanha. A primeira, pela importância de suas teorias orgânicas e pelas soluções radicais que empreendeu, além de servir de exemplo para a Europa que se desenvolvia a passos largos. Já a segunda, quando o assunto é a valorização do esclarecimento, tem sua notoriedade associada a Kant. Contudo, este último inspirou-se, ainda que apenas no início, nos ideais do francês Rousseau. Este, por sua vez, foi quem contrariou todas as tradições de sua época no que diz respeito à educação ao passo que centrava o processo educativo na criança. Segundo Cambi, Rousseau “elaborou uma nova imagem da infância, vista como próxima do homem por natureza, bom e animado pela piedade, sociável mas também autônomo” (CAMBI, 1999, p. 343).

Entretanto, embora seja considerado como um dos principais alicerces do movimento iluminista, Rousseau não foi o primeiro e nem o último francês a contribuir com o desenvolvimento desses ideais. Anterior a ele podemos encontrar Montesquieu, que muito discutiu o conceito de liberdade e relações humanas; depois de Rousseau, temos Diderot e Condorcet – o primeiro, contribuindo com o refinamento dos conceitos de esclarecimento e o segundo, defendendo a educação pública estatal.

Sendo assim, o foco da pesquisa que se apresenta estará na matriz francesa (e não alemã) porque ela é revolucionária, já que deu as bases para a mais radical das revoluções burguesas (a francesa). Além disso, as obras da matriz francesa são aquelas que permitirão aos operários, ou seja, também para a classe expropriada pelo capital, a interpretação revolucionária dos conceitos discutidos no período histórico abordado.

O iluminismo francês, portanto, é um dos objetos do primeiro dos cinco capítulos desta tese. Neste momento, serão apresentadas as principais ideias e conceitos iluministas, mas também será feita uma breve conceituação da vertente idealista, ou seja, a corrente liberal individualista do anarquismo. Isso porque, para os expoentes dessa corrente, como dito anteriormente, a transformação da sociedade se dá de maneira natural, a partir da progressiva transformação do indivíduo, pautando-se na defesa da centralidade do estudante no processo

educativo – conceito que a aproxima dos ideais iluministas. Neste capítulo ainda será feita a apresentação dos oito pensadores que balizarão a pesquisa, sendo quatro iluministas (Montesquieu, Rousseau, Diderot e Condorcet) e quatro anarquistas (Godwin, Proudhon, Tolstói e Ferrer y Guardia).

No segundo capítulo, nos deteremos diretamente à imprensa, buscando evidenciar o jornal como fonte de pesquisa, descrever brevemente o histórico da imprensa e conceituar especificamente a imprensa libertária, além é claro, de nossa principal fonte: o jornal *A Lanterna*.

Com a fundamentação teórica feita, passaremos à fase de análise, dividida em três capítulos. Assim, o terceiro, o quarto e o quinto capítulo da tese que se apresenta, trará a sistematização dos discursos iluministas e anarquistas associados às referências encontradas no jornal *A Lanterna* sobre as categorias elencadas: Sociedade, Desigualdade & Liberdade; Educação, Religião, Ciência & Racionalidade; e Feminino & Educação escolar. Essas categorias foram elencadas no decorrer das leituras realizadas, por indicarem os assuntos comuns aos sujeitos cujas obras analisamos, consequência da contemporaneidade dos autores e teorias.

Acredita-se que a trajetória proposta para o leitor nas próximas páginas permita a verificação da presença dos ideais iluministas (essencialmente os de educação) nas publicações libertárias, especialmente no jornal *A Lanterna*, evidenciando a proximidade existente entre as duas – tão discrepantes ao primeiro olhar – e ampliando o leque de fontes de pesquisa acerca do iluminismo educacional, considerando as publicações do meio operário como expressivas do momento histórico no qual foram produzidas, assim como as dos autores clássicos, comumente utilizadas.

1. A contemporaneidade entre Anarquismo e Iluminismo: duas ideias, oito pensadores, um tempo histórico

Neste primeiro capítulo, nos debruçaremos sobre a contextualização histórica e teórica, em linhas gerais, das duas teorias-chave da pesquisa desenvolvida: o Iluminismo e o Anarquismo. O objetivo proposto é o de justificar, pela evidenciação da contemporaneidade das duas teorias, a proximidade de alguns conceitos a serem discutidos nos capítulos seguintes. Veremos que a vertente iluminista da qual faz parte a obra de Rousseau, a francesa, é a que está identificada com os ideais iluministas presentes nas teorias anarquistas, a serem discutidas. Um bom exemplo é o de que há os que reconhecem na crítica rousseuniana à propriedade a “antecipação das grandes teorias anticapitalistas do século XIX” (PIOZZI, 2004, p. 661). Ainda neste capítulo apresentaremos os autores base da análise que faremos nos capítulos finais do trabalho – quatro iluministas franceses e quatro anarquistas – buscando sistematizar o recorte feito no que concerne às referências utilizadas na discussão.

1.1. O ideal iluminista de educação

Foi com os movimentos da Reforma Protestante que a educação começou a direcionar-se para o desenvolvimento da razão, principalmente com base no conceito de racionalidade científica. As escolas reformadas do início do século XVIII, “escolásticas estatais, especialmente na Alemanha, são as premissas políticas do sistema moderno de instrução estatal obrigatória, orientado para os estudos científico-técnicos” (MANACORDA, 2002, p. 235). Assim, na Modernidade que se fortalecia, o ideal de formação humana “se delineava como uma adequada inserção da pessoa na sociedade. A *política* era a grande matriz” (SEVERINO, 2006, p. 622 – grifo do autor). Na Antiguidade a base da formação humana é ética porque visa a vida em comunidade, a formação do cidadão que atuará numa sociedade justa por ter sua educação baseada na ética. Na Modernidade a base é política porque visa a formação dos indivíduos para atuarem numa sociedade baseada nos contratos sociais, nas regras e leis que não são mais consequências do convívio ético, mas que estão postas politicamente pelas relações não apenas de pessoas, mas de Estados Nacionais. Dessa

forma, “o político decorre do ético, nele encontrando seu fundamento” (SEVERINO, 2006, p. 624). Diante desse contexto e como resultado dele, o Iluminismo atua

como amplo movimento cultural e filosófico que aconteceu na Europa na era moderna, ao instaurar sua proposta pedagógica, retoma as idéias da natureza humana, da autonomia racional e moral do indivíduo e da perfectibilidade humana. No entanto, por outro lado, essas categorias têm seu sentido profundamente modificado. Marcado pela longa, lenta e sofrida constituição da moderna sociedade burguesa e mercantil, que vai se distanciando cada vez mais do mundo feudal e cristão, o pensamento iluminista se instaura sob o crescente impacto da formação dos estados como entidades políticas autônomas (SEVERINO, 2006, p. 625).

Assim, ao passo que o iluminismo que nascia “põe definitivamente em crise o humanismo” (MANACORDA, 2002, p. 235), vemos consolidar-se o conceito de que “o que era aristocrático torna-se cada vez mais democrático” (MANACORDA, 2002, p. 236). Ou seja, algo que era de exclusividade dos filhos da classe dominante, como a educação, passa a ser estendido aos filhos da classe operária que nascia. Obviamente, veremos que esta extensão de direitos acaba não sendo igualitária, mas é inegável o fato de que é com o Iluminismo que a democratização do conhecimento rudimentar toma proporções significativas.

Esse processo justifica-se pelo próprio contexto histórico: a consolidação do capitalismo e a formação/construção dos Estados Nacionais. Esta última justifica ainda a reivindicação, essencialmente reformista, de uma escola que, fornecida/administrada pelo Estado, tem por objetivo maior, formar para a atuação no Estado.

Aqui fica explicada a centralidade atribuída à educação no século XVIII, considerando-a como

o meio mais próprio e eficaz para dar vida a uma sociedade dotada de comportamentos homogêneos e funcionais para o seu próprio desenvolvimento: é a via melhor para renovar no sentido burguês – individual e coletivo ao mesmo tempo – a formação dos indivíduos, subtraindo-a a qualquer casualidade e investindo-a de finalidades também coletivas (CAMBI, 1999, p. 326).

Assim, à época da difusão do Iluminismo, “emergem propostas de reforma do ensino empenhadas em desenvolver inclinações e talentos dos indivíduos e em orientar seus múltiplos saberes para o bem comum, tendo em vista o progresso indefinido das sociedades humanas” (PIOZZI, 2004, p. 657).

O século XVIII pode ser entendido, contudo, como o século das emancipações, resultantes do processo de laicização já que, “no clima do despotismo iluminado, amadureciam as idéias e as condições para uma passagem definitiva da instrução das Igrejas

para os Estados” (MANACORDA, 2002, p. 246). Cambi lista tais emancipações: “dos poderes supranacionais por parte de povos e Estados (...), das condições de vida e de produção de âmbito local (...), de uma concepção do mundo dominada pelo modelo religioso (e pela Igreja) e de uma explicação mágica dos eventos” (CAMBI, 1999, p. 323). Essa conjuntura social e esse movimento emancipatório que vemos emergir do século das luzes, baseia-se no princípio de que

emancipar-se só é possível, no contexto de sociedades democráticas, por exigir um exercício anterior de noções como liberdade, igualdade, autonomia e desalienação, pois para exercer a emancipação, é necessário viver em sociedade, usufruindo direitos civis, políticos e sociais, nos âmbitos individual e coletivo, o que se desdobra em questões morais e éticas (FEITOZA, 2005, p. 2).

Dessa maneira, “para o Iluminismo, crucial era a emancipação humana, dando o norte da ideologia liberal, para a qual, a libertação dos indivíduos conduziria à emancipação da sociedade em geral” (FEITOZA, 2005, p. 4).

Ainda acerca do contexto histórico, é importante lembrar a Revolução Industrial, afinal,

na segunda metade do Setecentos assiste-se ao desenvolvimento da fábrica e, contextualmente, à supressão, de fato e de direito, das corporações de artes e ofícios, e também da aprendizagem artesanal como única forma popular de instrução. Este duplo processo, de morte da antiga produção artesanal e de renascimento da nova produção de fábrica, gera o espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública (MANACORDA, 2002, p. 249).

A produção fabril ainda pode ser identificada no desenvolvimento do âmbito educativo pela imprensa e o aumento significativo do número de leitores, ou seja, a “difusão de idéias em nível quase de massa (através de livros, imprensa diária e periódica, opúsculos etc.)” (CAMBI, 1999, p. 324). Essa disseminação de saberes tinha como um de seus objetivos, a efetiva participação dos indivíduos na sociedade:

Movidos pela busca de uma sociedade mais justa, livre e igualitária, os homens das Luzes, ao longo do século XVIII, engajaram-se em alastrar o saber científico e cultivado entre as massas populares, para que estas, “esclarecidas” a respeito de suas próprias capacidades e interesses, pudessem participar, com autonomia, da vida econômica, política e cultural das nações (PIOZZI, 2004, p. 655).

As primeiras manifestações iluministas foram, assim, de crítica à escola tradicional, anterior ao movimento reformista. Além das críticas ao verbalismo, foram feitas as primeiras sistematizações do conhecimento, com as Enciclopédias. Manacorda (2002) cita Montesquieu

– que criticou a escola tradicional dizendo que, nela, se ensina aquilo que não se sabe; Diderot – criador da *Enciclopédia* – que defendeu a unificação das artes liberais e das artes mecânicas como ideal de conhecimento e formação; e Rousseau – que deixou de ter uma abordagem epistemológica para ter uma abordagem antropológica sobre a pedagogia, ao passo que a centrava no sujeito.

Tais pensadores são, no entanto, homens de seu tempo: “os filósofos e os soberanos iluminados não tiram nenhuma novidade do próprio cérebro, são apenas os intérpretes e os executores dessa realidade que está mudando” (MANACORDA, 2002, p. 249). Ainda assim, são fundamentais na compreensão do Iluminismo, constituindo a matriz francesa do movimento, porque têm seus ideais “repropostos na França revolucionária após 1789” (MANACORDA, 2002, p. 250). Assim, no pré-revolução,

as teses da Revolução Francesa foram relegadas para a maioria e se tornaram privilégios da burguesia nascente (teor ideológico), apresentando problemas em questões como igualdade, individualidade e a hegemonia dos projetos das classes sociais. A burguesia pós-revolucionária objetivou privilegiar os interesses materiais e políticos de sua classe, buscando ajustar os demais, aos vieses ideológicos da dicotomia entre os que necessitavam da educação para se adequar e os demais, seus “ideólogos” (FEITOZA, 2005, p. 4).

Ou seja, esses ideólogos, apesar da maneira como foram classificados – como apenas intérpretes –, não têm retirada a importância de seus escritos. Cambi ressalta que Diderot, por exemplo, está entre os intelectuais que

usam a pena como uma arma, para atacar preconceitos e privilégios, para denunciar intolerâncias e injustiças, mas ao mesmo tempo, delineiam um novo panorama do saber reformulado sobre bases empíricas e científicas e que se tornou saber útil para o homem e para a sociedade (CAMBI, 1999, p. 325).

Já Condorcet foi aquele que mais defendeu o conceito de igualdade de instrução e reivindicou, de fato “uma instrução para todo o povo, aos cuidados do Estado e inspirada num laicismo absoluto: uma instrução, enfim, ‘única, gratuita e neutra’” (MANACORDA, 2002, p. 250). E, quando dizemos “para todo o povo”, incluímos, além do povo, as mulheres, a quem é “reconhecido o direito à instrução (...) [ainda que associada] a uma educação específica, que não desnature a mulher e o seu universo moral” (CAMBI, 1999, p. 329).

Dessa maneira, entende-se como educação procedente da ilustração, aquela

dirigida a libertar os talentos das determinações socioeconômicas, não primordialmente para habilitá-los a entrar com igual oportunidade na competição mercantil, mas para potenciar sua livre expansão e colaboração, a luta das Luzes pela divulgação do conhecimento teria em perspectiva a

diminuição progressiva das desigualdades e dos conflitos de classe, perseguindo o limite da igualdade e harmonização (PIOZZI, 2004, p. 657).

Conclui-se, por enquanto, que os ideais iluministas de educação sistematizavam a busca por uma sociedade transformada, com a superação do modelo que tinham, historicamente posto (e imposto) pela Igreja Católica no contexto feudal de produção. Contudo, para que possamos nos aprofundar nesses ideais, faz-se necessário eleger alguns autores que possam nos auxiliar no atingimento dos objetivos propostos para a pesquisa. Estes autores são aqueles que configuram a matriz francesa do iluminismo e que permitirão ainda a verificação da evolução do pensamento advindo das luzes no decorrer do século XVIII.

1.1.1. Os franceses: Montesquieu, Rousseau, Diderot e Condorcet

Cita-se aqui com tamanha veemência os autores iluministas franceses porque foi na França que “o iluminismo produziu as teorias pedagógicas mais inovadoras e mais orgânicas, exprimindo também as soluções mais radicais” (CAMBI, 1999, p. 337). É ainda

na França, entre a Revolução e o Império, [que] nasce um sistema educativo moderno e orgânico, que permanecerá longamente como um exemplo a imitar para a Europa inteira e que fornecerá os fundamentos para a escola contemporânea, com seu caráter estatal, centralizado, organicamente articulado (CAMBI, 1999, p. 365).

Immanuel Kant, cujo nome é associado facilmente ao Iluminismo, não é objeto direto desta pesquisa porque sua “formação pedagógica (...) deu-se através de Rousseau” (CAMBI, 1999, p. 361) cuja obra será abordada nestes estudos. Além disso, Kant posteriormente se distancia de Rousseau, colocando “o acento sobre uma contraposição mais nítida entre natureza e moralidade, fixa a moralidade como um fim específico da educação e reclama um papel mais central para a disciplina e a autoridade” (CAMBI, 1999, p. 361/362). O filósofo alemão

não definiu o momento do Iluminismo como o final do caminho, reconhecendo que a exacerbação do uso da ciência e da razão, poderiam conduzir à não liberdade. A liberdade estaria conquistada, à medida que fossem respeitadas as leis estabelecidas pela razão, através do livre arbítrio humano, onde liberdade e emancipação significariam agir em conformidade com a lei moral que nos outorgamos a nós mesmos (FEITOZA, 2005, p. 2).

Isto posto, apresentamos em linhas gerais, a partir de agora, os franceses que balizam a pesquisa registrada nestes escritos.

Cronologicamente, temos em primeiro lugar, Charles-Louis de Secondat (1689-1755), Barão de La Brède e de Montesquieu (títulos herdados de seu pai e tio, respectivamente), que estudou nos melhores colégios, cursou direito e, já formado, após a morte do pai, passou a administrar os negócios da família – essencialmente de produção vinícola. Casou-se com uma rica herdeira de orientação calvinista com quem teve três filhos (todos criados na religião católica) e de quem, segundo Arcaya (1996), levava algumas bofetadas vez ou outra.

Fredys Sorto descreve da seguinte maneira o contexto político em que viveu Montesquieu e que, certamente, influenciou (e quiçá até motivou) seus escritos:

o absolutismo francês ressalta do seu entorno, principalmente o extraordinário reinado de Luís XIV (1661-1715), em cujo período o chamado Estado absoluto atinge o seu ápice. Esse tipo de Estado, que se inicia e se consolida na modernidade, alastra-se na França até o século XVIII. Nele o monarca centraliza integralmente o poder, personaliza todas as funções, confunde a sua pessoa com a do próprio Estado; inexistindo, portanto, as esferas pública e privada (SORTO, 2004, p. 73/74).

Esse regime absolutista fez de Montesquieu uma vítima da repressão. Seu primeiro livro, *Lettres persanes*, publicado sob assinatura pseudônima e fora de território francês como medida para evitar a censura, integrou o *Índex* de livros proibidos pelas duras críticas feitas à Igreja, além daquelas dirigidas ao reinado de Luís XIV. O mesmo aconteceu com sua principal obra, *Do espírito das leis*. Esta foi publicada em 1741, inicialmente sem sua assinatura, em território suíço. A obra só foi autorizada na França em 1750 e, mesmo assim, chegou a integrar o *Índex* dois anos depois.

Por ser o primeiro na linha sucessiva que apresentamos nessa pesquisa, seus escritos não trazem os princípios iluministas tão expostos, ou, quem sabe, tão maduros. Montesquieu, como veremos, será um autor discutido por Rousseau e Diderot em conversas informais, nos cafés parisienses, ou seja, pode-se dizer que este iluminista deu as bases para outros escritos, tendo sua teoria lapidada por seus sucessores.

Apesar disso, fica clara a proximidade com os iluministas pelo fato de sua última publicação, *Essai sur le goût*, ter integrado a Enciclopédia organizada por D’Alambert e Diderot. Este último, aliás, seria o único de seus antigos amigos a acompanhá-lo em seu funeral, em Paris. Ainda sobre suas obras, Arcaya (1996) alerta para a possibilidade de erros na interpretação dos escritos de Montesquieu. De acordo com o autor, os próprios amigos do Barão “temían que *El espíritu de las leyes* fuese leída como una defensa del sistema político

tradicional y una crítica a las concepciones políticas que emergían de la Ilustración” (ARCAYA, 1996, p. 341), o que, segundo Arcaya, realmente aconteceu.

Talvez tendendo para esse ponto de vista, Sorto (2004) nos alerta para o fato de que “Montesquieu pensa o poder a partir da sua classe, a nobreza. Pensa o poder limitando o poder a partir dos interesses da sua classe inserida no único modelo possível, a monarquia” (SORTO, 2004, p. 88).

Considerando Montesquieu como um homem de seu tempo é perfeitamente compreensível, no entanto, que as obras do autor tenham essa duplicidade: ao passo que integram o rol dos iluministas, tendem à nobreza da qual é filho. Em outras palavras, Montesquieu marca um processo de transição, de abertura aos ideais iluministas, representando uma leva de nobres que se prestariam a analisar a sociedade considerando os novos protagonistas do século seguinte: as mulheres e o povo. Assim, por estar nos rudimentos desse pensamento, seus escritos ainda carregam muito *do velho e do novo*.

Independente do posicionamento político de Montesquieu (que não é de extrema relevância se pensarmos que ele, no fundo, não era partidário de nenhum regime específico, já que proporia ao final o poder moderado), em suas primeiras obras, o autor criticava o governo de Luís XIV. O conceito de monarquia moderada, presente em sua principal obra e característico do autor só seria construído mais tarde:

Si tuviésemos que determinar las preferencias políticas de Montesquieu en la época de las *Cartas persas*, habría que optar por el régimen republicano, pues en esta obra no hay indicios suficientes acerca de su admiración por las virtudes del gobierno moderado, que, bajo la forma de monarquía constitucional, va a constituir uno de los grandes temas de *El espíritu de las leyes* (ARCAYA, 1996, p. 342 – grifos do autor).

Contudo, assim como os autores seguintes lapidarão suas teorias, ainda é importante lembrar que sua obra pode ser lida e encarada como a lapidação de teorias e conceitos anteriores, o que não desmerece em nada a contribuição do barão. A teoria da divisão do poder estatal em três funções, por exemplo, é de Locke (SORTO, 2004), já a expressão “espírito das leis” era utilizada por estudiosos do direito, anteriores a Montesquieu (KRITSCH, 2011).

Nos capítulos finais do trabalho, voltaremos à Montesquieu, colocando em pauta suas teorias e conceitos de maneira mais detalhada. Por agora, conheçamos Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) que, na cronologia em que apresentamos os autores-base do

iluminismo francês, disse preferir “ser homem de paradoxos a ser homem de preconceitos” (ROUSSEAU, 2004, p. 96) e cujas contribuições

são demarcadas pelas condições objetivas do século XVIII, quando a educação burguesa passa a ser controlada pelo Estado e suas proposições incorporam a tese de uma educação autônoma e criativa, como fundamento de seres humanos sociáveis e cidadãos. Daí a educação ter um sentido crucial, junto com as saídas individualistas, na disseminação de idéias e comportamentos que justificariam as desigualdades, baseando-se no saber racional, na noção de autonomia e nas relações de subordinação de classe, postos pelo capitalismo emergente (FEITOZA, 2005, p. 4).

De acordo com Streck (2008), Rousseau tinha como mãe a filha de um pastor protestante, falecida logo após o nascimento de Jean-Jacques. Seu pai, um relojoeiro apaixonado pela leitura, cuidou do menino em sua primeira infância, mas fugiu de Genebra por conta de um desentendimento com um capitão francês, deixando o filho aos cuidados do tio que não demorou a encaminhá-lo para a casa de um ministro a fim de ser educado, principalmente com o latim.

O menino passa por várias casas, foge e acaba encontrando um porto seguro na casa da senhora de Warens, que ele chama de mãe e pela qual nutre uma grande paixão (...) Por fim, encontra Thérèse Levasseur, sua mulher, governanta e mãe de seus cinco filhos. Acaba casando-se com ela em 1768, depois de viverem juntos por mais de duas décadas (STRECK, 2008, p. 14).

Nesse meio tempo, conheceu Turim, na Itália, para onde foi enviado a fim de ser convertido ao catolicismo; Veneza, também na Itália, onde trabalhou por um período, e, por fim, a Inglaterra, onde se exilou sendo recebido por David Hume. Depois de tantas viagens e contextos, Rousseau terminou seus dias na França (STRECK, 2008). Contudo, o episódio mais comentado sobre a vida de Rousseau é o da entrega dos cinco filhos à *roda dos enjeitados*, por não ter condições de criá-los. Sobre isso, Streck (2008) explica que, embora tenha admitido bem mais tarde que tomaria a mesma atitude se fosse preciso, o autor não considerava a entrega como uma boa solução quando a fez:

suas racionalizações a partir de uma educação pública nos moldes da República de Platão ou dos argumentos pragmáticos de que, na impossibilidade de ele assumir a sua educação, seria muito pior se pessoas da família de Thérèse a assumissem não escondem o seu desconforto com a decisão tomada (STRECK, 2008, p. 15).

A própria trajetória de vida de Rousseau nos ajuda a compreender a época em que viveu: a da transição. Assim como nos escritos de Montesquieu vemos muito *do velho e do novo*, na obra de Rousseau, intimamente ligada às suas experiências de vida. É possível

identificar em suas obras a modernização e a consolidação de novos modelos de sociedade, bem como das instituições que a compõe, essencialmente a família.

Assim, o suíço que produziu sua obra residindo em território francês, emerge de um contexto mais aberto, no qual os ideais iluministas estão mais bem definidos, ao passo que evoluíram com a própria sociedade, pela consolidação do capitalismo. Com os estudos de Rousseau, nos será permitido refletir “sobre os homens e mulheres, que a educação desta nova sociedade (emancipatória) poderá promover, pois a educação significa a luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, o domínio da natureza, buscando criar o homem ‘atual’ à sua época” (FEITOZA, 2005, p. 7/8).

Contemporâneo e companheiro de Rousseau, Denis Diderot (1713-1784), o terceiro francês em nossa linha cronológica, teve uma história de vida comum, mundana e, talvez por isso mesmo, interessante. Consciente ou inconscientemente, nunca pensamos que os autores que nos são objeto de estudo tenham tido uma vida fora da mesa e da pena, com as quais escreveram os textos que nos fornecem as bases teóricas de nossas pesquisas. A história de Diderot nos mostra, no entanto, que estamos frequentemente enganados – consciente ou inconscientemente.

Nascido em Langres, na França, Diderot estudou em colégio jesuíta, tentou noviciar na Companhia de Jesus e, para tanto, “arquitetou um plano de fuga que foi descoberto pelo pai” (GUINSBURG, 1990, p. 123). Formou-se aos 19 anos como “*maitre des arts* pela Universidade de Paris” (GUINSBURG, 1990, p. 123 – grifos do autor) e, em seguida, caiu no mundo, em busca de manter-se. “Passou fome, tomou emprestado e não pagou, empreendeu mudanças apressadas na calada da noite” (GUINSBURG, 1990, p. 124) e acabou como boêmio. Apaixonou-se por Antoinette, com quem se casou clandestinamente (já que sua família era contra o enlace) à meia-noite “na igreja de Saint-Pierre-aux-Boeuf” (GUINSBURG, 1990, p. 124). Ela acabou por lhe fazer as vezes de “o outro lado da balança”, buscando a ordem, enquanto ele foi a “desordem personificada” (GUINSBURG, 1990, p. 124).

Sem deixar a vida boêmia após o casamento, Diderot continua a frequentar os cafés parisienses com seu grande amigo Rousseau. O assunto favorito dos dois é a filosofia e juntos “discutem Montaigne, Descartes, Spinoza, Malebrache, Bayle, Montesquieu, Locke e Shaftesbury” (GUINSBURG, 1990, p. 124). Anos depois, os dois rompem a relação de amizade. O rompimento começou por discordâncias sobre quem teria tido a ideia do *Discurso sobre as artes e as ciências*, escrito por Rousseau.

Com Antoinette grávida e com a primeira de suas amantes a extorqui-lo, Diderot aceita o convite para “traduzir a enciclopédia inglesa Champs, em cinco volumes (...) Durante trinta anos, mal recompensado, muitas vezes perseguido, quase sempre destruído, prosseguiria obstinadamente em sua realização, que seria a grande realização do espírito do século XVIII” (GUINSBURG, 1990, p. 124/125).

Quando estava com 43 anos, apaixonou-se por Sophie Volland, a quem “considerava a sua mulher ideal” (GUINSBURG, 1990, p. 128) e com quem trocou cartas que, mais tarde, quando compiladas, deram “origem a essa obra-prima de literatura epistolar que é a *Correspondência*” (GUINSBURG, 1990, p. 128 – grifos do autor).

A amizade com Rousseau, evidentemente, influenciou as ideias e os escritos de Diderot. As conversas com o amigo e o *life style* boêmio, fizeram de Diderot um indivíduo que “amava os prazeres do espírito tanto quanto os do corpo. Via no homem, em primeiro lugar, um ser vivo, natural. A naturalidade foi o seu critério em tudo” (GUINSBURG, 1990, p. 127).

Para encerrar nossa cronologia de autores franceses, apresentamos Marie Jean Antoine Nicolas Caritat (1743-1794), marquês de Condorcet, nascido em uma pequena comuna no norte da França, e “criado num ambiente familiar avesso às ideias revolucionárias que, no futuro, abraçaria com fervor” (ALVES, 2010, p. 2). Seu pai era capitão de cavalaria e sua “mãe consagrou-o à Virgem, e passou a vesti-lo de branco, parecido com uma menina” (ALVES, 2010, p. 2). Estudou em colégios religiosos e depois engendrou para a área da filosofia e da matemática, acabou amigo de filósofos e enciclopedistas, como Voltaire e Diderot, e produziu verbetes sobre matemática para a *Enciclopédia*.

Por seu brilhantismo acadêmico, Condorcet integrou várias academias de ciências, sendo elas: a de Paris (na França), Berlim (Alemanha), Turim e Bolonha (Itália), São Petersburgo (Rússia) e Filadélfia (Estados Unidos). O aprofundado estudo das ciências, provavelmente influenciou sua declinação da formação religiosa que recebera e sua inclinação à política anticlerical, sobre a qual estudaremos melhor adiante. Atuou politicamente não apenas no campo das teorias, sendo eleito deputado por Paris em 1789, ano do desencadeamento da Revolução Francesa.

Casou-se com Sophie de Grouchy, proprietária de um salão literário e escritora que trabalhava com traduções de obras importantes ao lado do marido – enquanto ela traduzia discursos de Tom Paine, ele se encarregava de traduzir a Constituição estadunidense após a independência.

Já quase no fim da vida, na qual defendeu e atuou a favor da instrução pública, o marquês passou a viver na clandestinidade (a partir de 1793), após ser denunciado por seus escritos, que buscavam “alertar os franceses contra a ameaça que pairava sobre a liberdade” (ALVES, 2010, p. 4). Em tais textos, ressaltava que “os avanços produzidos e testemunhados em seu tempo já não poderiam ser sustados, segundo ele. O século XVIII teria assistido ao triunfo da razão sobre o obscurantismo” (ALVES, 2010, p. 4).

Capturado e preso, morreu na prisão um ano depois, em 1794, “em circunstâncias pouco claras (...) [que] oscilaram entre o suicídio por envenenamento e o esgotamento físico” (ALVES, 2010, p. 5). Antes disso, contudo, Condorcet foi o primeiro a defender, claramente, a educação pública estatal, mas, assim como aconteceu com Montesquieu, foi vítima de equívocos de seus leitores. Gilberto Luiz Alves (2010) explica, sobre isso, que

o já aludido desconhecimento da obra de Condorcet, no Brasil, entre os educadores tem erigido um obstáculo ao próprio entendimento pleno dos princípios que, desde o século XVIII, passaram a qualificar a escola pública: universal, gratuita, obrigatória e laica. É esse desconhecimento, ainda, que tem favorecido a disseminação de entendimentos reducionistas de suas ideias (ALVES, 2010, p. 5).

Na apresentação do livro que coordena e que utilizamos aqui como referência, Alves (2010) alerta que essa “disseminação de entendimentos reducionistas” mencionada acima acaba por acontecer, inclusive, em obras de renome, como a de Aníbal Ponce (1981). Este último, segundo Alves, criticou o iluminista francês acusando-o de não considerar, por exemplo, a situação da infância do século XVIII, submetida ao trabalho desde cedo, ao propor a escola universal e gratuita. Alves, ainda na apresentação, evidencia que

Condorcet não realizou uma defesa incondicional da implantação imediata e plena da escola pública. Mesmo reconhecendo ser ela o instrumento privilegiado de formação de todos os cidadãos, logo o instrumento que sepultaria o perigo de volta ao antigo regime; mesmo defendendo ardentemente os princípios expressos nos termos que qualificam essa escola, o pensador iluminista reconhecia os limites materiais que impediam sua disseminação e geral realização. Nessa direção, reduziu a instrução universal – aquela que “deve se estender a todos os cidadãos” – ao que seria ensinado nas escolas primárias (ALVES, 2010, p. 14).

Alves ainda pede aos leitores que, ao contrário de Ponce, não se limitem aos elementos centrais da obra, mas que considerem os “elementos complementares que permitem captar as condições e os limites materiais concretos da nação onde está sendo proposta a difusão da escola para todos” (ALVES, 2010, p. 11/12).

Patrizia Piozzi concorda com Alves e também elucida a maneira certa de ler Condorcet ao explicar o porquê de a educação superior não se estender a todos:

Condorcet em nenhum momento atribui à instrução pública universal o papel exclusivo na garantia das igualdades de oportunidades; ao contrário, analisa, além do âmbito estritamente educacional, as causas sociais da desigualdade econômica e de instrução, creditando a perspectiva de sua diminuição menos ao crescimento “espontâneo” do comércio e da indústria que à implementação de políticas públicas de incentivo aos pequenos produtores e de proteção aos mais fracos, sobretudo crianças, velhos e mulheres desamparados das classes populares, numa antevisão do que no século XX se efetivaria como Estado de Bem-Estar Social. Dessa forma, apenas no contexto da reforma econômica e social, o ensino público superior pode se tornar universal (PIOZZI, 2004, p. 666).

Ainda sobre Condorcet não considerar as condições históricas de sua época, Carlota Boto explica que, aos olhos do francês,

todos deveriam receber igualmente o máximo de instrução que a sociedade pudesse comportar naquelas circunstâncias historicamente dadas, de modo que, progressivamente, o conhecimento fosse espreado, com cada vez maior intensidade, para um conjunto mais amplo de pessoas (BOTO, 2003, p. 744).

Dessa maneira, concluímos que os quatro autores apresentados nos darão uma boa noção de como os conceitos de educação foram lapidando-se na esfera iluminista ao longo do Século XVIII. Retornaremos a eles, nos capítulos de análise, cuidando para não incorrerem nos equívocos de interpretação descritos e buscando sistematizar os escritos destes autores acerca de nossas categorias. Por enquanto, faz-se necessário ainda conhecer a concepção anarquista, contemporânea à iluminista.

1.2. O ideal anarquista de educação

Para dar continuidade à trajetória da pesquisa que se apresenta, ou seja, para que nos seja possível, mais a frente, analisar as edições do jornal operário *A Lanterna* evidenciando o iluminismo educacional presente em seus textos, se faz necessário explorar também, como dito, neste primeiro capítulo, os conceitos anarquistas sobre educação, a exemplo do que fizemos no item anterior com os iluministas. Assim, será a seguir descrita e conceitualizada a educação anarquista, mas, obviamente, com um recorte – o foco do texto que se inicia agora está na vertente idealista, ou seja, a corrente liberal individualista² do anarquismo.

² Sobre isso, ver a dissertação de mestrado de Juliana Guedes dos Santos Marconi, intitulada “Passado Presente: anarquismo e construtivismo na educação brasileira”, defendida em 2010 e disponível na biblioteca da UFSCar – acervo físico e digital.

Isso porque, para os expoentes dessa corrente, a transformação da sociedade se dá de maneira natural, a partir da progressiva transformação do indivíduo. Assim, a partir da educação, cuja função é transformar os indivíduos, incitando a necessidade de transformação em âmbitos sociais, preparar-se-á a nova geração para que esta faça a transformação da sociedade, pela revolução social. Veremos ainda que, por conta dessa centralidade da educação, a corrente idealista é a que mais se aproxima do Iluminismo. Ademais, tal corrente é a que mais influenciou as ações anarquistas no Brasil que, por sua vez, tem como resultado a publicação do jornal *A Lanterna*, nosso principal objeto de estudos.

O recorte foi feito a partir dos estudos acerca das vertentes da teoria anarquista, expostas por Woodcock (2010). Inicialmente, e como não deveria deixar de ser, cabe aqui uma conceituação do anarquismo e de suas linhas gerais de pensamento, até mesmo para justificar o recorte feito à corrente idealista. Primeiramente, é fundamental considerar que “do ponto de vista histórico, o anarquismo é a doutrina que propõe uma crítica à sociedade vigente; uma visão da sociedade ideal do futuro e os meios de passar de uma para outra” (WOODCOCK, 2010, p. 7). Dessa maneira, “o anarquismo é anistórico, exatamente porque crava suas raízes nessa escolha antiautoritária que acompanha constantemente a mesma história do homem” (CODELLO, 2007, p. 15). Ou seja, o anarquismo não difere, tomando como base esse conceito, de nenhuma outra corrente teórica que criticava a sociedade na qual estava inserida e que buscasse a superação do *status quo* que a fez emergir. Desnecessário listar aqui as correntes teóricas que buscaram a transformação da sociedade – seria, quiçá, necessário citar todas aquelas que permearam os momentos históricos de transformação (ou evolução) da sociedade (seja incentivando esses momentos, seja como consequência desses movimentos – como se fosse possível separar essas origens). Da mesma maneira, a teoria anarquista pode ser vista como qualquer outra se considerarmos que ela “preocupa-se, basicamente, com o homem e sua relação com a sociedade” (WOODCOCK, 2010, p. 7). Isto posto, sistematizamos por fim que o conceito que temos de anarquismo é o de um

sistema de filosofia social, visando promover mudanças básicas na estrutura da sociedade e, principalmente – pois esse é o elemento comum a todas as formas de anarquismo –, a substituição do estado autoritário por alguma forma de cooperação não-governamental entre indivíduos livres (WOODCOCK, 2010, p. 11/12).

É importante desmitificar ainda a questão da violência que permeia o conceito popular de anarquia e, para isso, lembramos que “os discípulos de Tolstói não admitiam a violência, quaisquer que fossem as circunstâncias. Godwin desejava obter mudanças através

da palavra e Proudhon e seus companheiros, através da proliferação pacífica de organizações cooperativas” (WOODCOCK, 2010, p. 14).

Cabe agora explicar sobre a estruturação da teoria anarquista. Woodcock explica que

o anarquismo é a um só tempo diversificado e inconstante e, à perspectiva histórica, apresenta a aparência, não de um curso d’água cada vez mais forte, correndo em direção ao mar do seu destino (...) mas de um fio de água filtrando-se através do solo poroso – formando aqui uma corrente subterrânea, ali um poço turbulento, escorrendo pelas fendas, desaparecendo de vista para surgir onde as rachaduras da estrutura social possam lhe oferecer uma oportunidade de fluir (WOODCOCK, 2010, p. 17).

Assim, por conta dessa inconstância e diversidade inerentes ao anarquismo, “é possível identificar um certo número de ‘escolas’ bastante definidas de pensamento anarquista” (WOODCOCK, 2010, p. 19). Essas escolas são, basicamente, segundo os estudos de Woodcock, seis: a individualista, a mutualista, a coletivista, a anarco-comunista, a anarcossindicalista e a anarcopacifista.

A primeira tem como maiores nomes Max Stirner e William Godwin – este segundo, veremos com mais aprofundamento no decorrer deste trabalho. Os teóricos dessa escola almejam uma sociedade de “homens livres, repartindo seus meios de subsistência segundo os preceitos da Justiça abstrata” (WOODCOCK, 2010, p. 20). Já a segunda, representada essencialmente por Pierre-Joseph Proudhon – ao qual também nos deteremos com mais cuidado adiante, “diverge dos verdadeiros anarquistas individualistas por considerar a história em seu aspecto social e apesar de sua entusiástica defesa das liberdades individuais, pensa em termos de associação” (WOODCOCK, 2010, p. 19/20).

A terceira, *coletivista*, está expressa com mais veemência nos escritos e nas ações de Michael Bakunin, que

procurando adaptar o comportamento anarquista a uma nova sociedade cada vez mais industrializada (...) [defende a] idéia da propriedade [colocada] em mãos de instituições voluntárias, que assegurariam a cada trabalhador o direito de desfrutar do produto do seu próprio trabalho, ou seu equivalente (WOODCOCK, 2010, p. 21).

A quarta escola, *anarco-comunista*, cujo principal teórico é Peter Kropotkin, revive a “idéia – já proposta por Thomas More – de um comunismo literal, que permitiria a todos retirar aquilo que desejassem de depósitos comuns, tendo como base o lema: ‘De cada um, de acordo com seus meios; a cada um, de acordo com suas necessidades’” (WOODCOCK, 2010, p. 21).

A quinta escola, dos *anarcossindicalistas*, é composta por aqueles que “valorizavam o sindicato revolucionário tanto como instrumento de luta que tinha na greve geral sua arma mais poderosa quanto como base sobre a qual poderia ser construído o futuro da sociedade livre” (WOODCOCK, 2010, p. 21). Por fim, os *anarcopacifistas*, que tem em Tolstoi seu principal representante – mais um que terá sua teoria explorada nesta pesquisa –, repudiavam a violência, como dito anteriormente, e “preferiram concentrar suas atenções quase que exclusivamente na criação de comunidades libertárias – especialmente comunidades agrícolas – inseridas na sociedade atual numa espécie de versão pacifista da ‘propaganda pela ação’³” (WOODCOCK, 2010, p. 21/22).

Contudo, todas essas escolas, que representam em essência a evolução e a variação do anarquismo, “estão unidas por uma série de suposições comuns, que constituem o núcleo da filosofia anarquista, a começar pela visão naturalista da sociedade” (WOODCOCK, 2010, p. 22/23). Assim, independente da escola com a qual se trabalha, o idealismo contido nas propostas é inegável e salta aos olhos: a educação compreendida como ferramenta fundamental de transformação, já mencionada, a propaganda pela ação e a busca da mudança social (inicialmente na consciência individual e, depois, no contexto social) são conceitos comuns às seis escolas. Portanto, não seria necessário abordar em profundidade, nesta pesquisa, cada uma das seis escolas listadas para dissertar sobre a corrente idealista do anarquismo.

Para isso e a exemplo do que fizemos com o Iluminismo anteriormente, elegemos alguns intelectuais anarquistas que nos auxiliarão na explanação da corrente idealista anarquista independentemente da escola a qual se filiam. Esperamos, com isso, conceituar as teorias que fundamentam as ações educativas anarquistas para que nos seja possível, posteriormente, analisar os textos do periódico operário *A Lanterna*.

1.2.1. Os anarquistas: Godwin, Proudhon, Tolstoi e Ferrer y Guardia

Tendo como foco o idealismo que moveu os principais nomes do anarquismo e que daria as bases para as ações práticas no campo educacional, fundamentaremos a pesquisa que

³*Propaganda pela ação* é um termo atribuído, geralmente, a pequenas revoltas locais lideradas por anarquistas como forma de estímulo pelo exemplo. Assim, essas revoltas não resultariam diretamente em revoluções, mas serviriam de motivação e incentivo ao público. Com isso, pode-se entender a propaganda pela ação como exemplos de ações que transformariam a sociedade e, ao mesmo tempo, como uma maneira de convidar e estimular pessoas a participar e contribuir com o movimento anarquista.

se apresenta nos escritos de quatro intelectuais ligados a diferentes correntes do movimento. Importante ainda explicar que a escolha dos quatro autores se deu pelo aspecto temporal – já que representaram, cada um a seu modo, épocas profusas da teoria anarquista, nos permitindo um panorama geral do movimento. Além disso, os dois primeiros (Godwin e Proudhon) representam, nesta pesquisa, o anarquismo teórico enquanto os dois outros (Tolstoi e Ferrer y Guardia) representam a prática (não dissociada da teoria) do conceito educativo do movimento.

Iniciemos as apresentações com William Godwin (1756-1836) que, por ser considerado o verdadeiro “pai do anarquismo” (embora ele próprio não aceitasse o rótulo de anarquista), não poderia ficar de fora dos nossos escritos. Nascido no condado de Cambridge, Godwin era filho de um “pastor dissidente, pertencente a uma seita religiosa que fundamentava a sua crença sob um forte rigor moral, unido a uma substancial concepção do indivíduo” (CODELLO, 2007, p. 31). Frequentou escolas religiosas e atuou como pregador pela Inglaterra até entrar em crise, por volta de 1783, e desligar-se da religião. No mesmo ano, publicou sua primeira obra, um panfleto cujo conteúdo “trata-se de um programa para uma escola que pretende fundar em Epsom” (CODELLO, 2007, p. 31/32), mas que não saiu do papel. Woodcock explica que

esse prospecto não conseguiu atrair um só aluno, mas tem um lugar garantido entre os primeiros e mais curiosos exemplos de literatura anarquista. Godwin dedicou [nesta obra] muito pouco espaço aos aspectos práticos que todo pai de aluno esperaria encontrar, preocupando-se muito mais em apresentar suas teorias sobre a natureza da sociedade e a função geral da educação (WOODCOCK, 2010, p. 66).

Dez anos depois, em 1793, já adepto da Revolução Francesa, Godwin escreve sua principal obra *Enquiry Concerning Political Justice* que, além de bem quista e lida, inclusive no meio operário (apesar do preço alto e da quantidade de páginas – mais de 800), foi reeditada várias vezes. “O próprio Godwin afirmava que a concepção original [da obra] surgira a partir da observação das imperfeições e erros de Montesquieu e do desejo de apresentar um trabalho menos imperfeito do que o *L’Esprit des Lois* do escritor francês” (WOODCOCK, 2010, p. 73 – grifos do autor). “Nesse trabalho, Godwin arroja-se na sistematização do que há de mais liberal e libertário no campo da ciência política, levando-o às últimas consequências, a fim de torná-lo o primeiro manifesto bem estruturado da teoria anarquista” (CODELLO, 2007, p. 32), apesar de, como dito, negar o título.

“Godwin jamais chamou a si próprio de anarquista, pois para ele a anarquia considerava o significado negativo que lhe fora dado pelos polemicistas do período da Revolução Francesa” (WOODCOCK, 2010, p. 64). Segundo Woodcock, Godwin “permanecia um homem do Iluminismo, acreditando que a educação era a verdadeira chave da liberdade e temendo que, sem ela, as paixões incontroláveis do homem freqüentemente não ficariam satisfeitas em obter a igualdade, mas os levariam a desejar o poder” (WOODCOCK, 2010, p. 65). Contudo, acreditava que “a extrema desordem era infinitamente mais desejável do que a extrema subordinação” (WOODCOCK, 2010, p. 65). Nas palavras do próprio autor: “apesar de todos esses males, não podemos apressadamente concluir que os males da anarquia são piores do que aqueles os quais o governo é qualificado a produzir” (GODWIN, 2004, p. 46).

Esse pensamento de Godwin é explicado pelo próprio contexto histórico de crítica aos governos no qual o autor viveu. Entende-se assim que “esse é o percurso principal que William Godwin fará, a passagem racional originária que realizará do século das luzes ao anarquismo” (CODELLO, 2007, p. 27).

Godwin casou-se com a feminista Mary Wollstonecraft que morreu no parto da filha do casal, também chamada Mary, que por sua vez, fugiu com o poeta Percy Bysshe Shelly em 1814.

Codello (2007) ressalta o quanto Godwin foi, apesar de tudo, desconhecido, durante muito tempo, mesmo entre os anarquistas. Morto em 1836, Godwin é reconhecido pela primeira vez em escritos anarquistas por Kropotkin, em 1901. Apesar do desconhecimento, Codello alerta de que é preciso que Godwin “seja reconhecido desde já, de forma unânime, como o verdadeiro e indiscutível pai do anarquismo, não apenas do ponto de vista da sua contribuição sociopolítica, mas também daquela pedagógica” (CODELLO, 2007, p. 29), essencialmente pelos escritos que produziu, a serem descritos nos últimos capítulos deste trabalho.

Outro autor que produziu escritos relevantes para a discussão proposta para esta pesquisa é Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) que, inclusive, foi o primeiro a reclamar para si o título de anarquista.

Antes de dedicar-se à filosofia, que baliza toda sua análise da sociedade, o anarquista apresentado agora viveu uma vida simples e, de certa forma, isolada. Woodcock afirma que Proudhon “se isolou no seu orgulho ao mesmo tempo que afirmava falar em nome de seu povo e para a história” (WOODCOCK, 2010, p. 116). Filho de um pequeno artesão e de uma

cozinheira, a infância de Proudhon foi recheada de passeios no campo, caminhadas a pés descalços e comida cultivada no quintal. Aliás, “o ideal da liberdade camponesa iria tornar-se um dos elementos formadores do pensamento político e social de Proudhon” (WOODCOCK, 2010, p. 121). Como bolsista no *Collège de Besançon*, tomou gosto pelos estudos, apesar do preconceito por ser “um pobre menino de tamancos entre os filhos dos comerciantes” (WOODCOCK, 2010, p. 121). Quando adolescente, tornou-se tipógrafo e aproximou-se de vez dos operários que seriam seus companheiros de luta. Ainda na tipografia, revisando os trabalhos de religiosos da cidade, tendeu ao ateísmo (embora nunca tenha negado a existência de Deus) e estudou hebraico nas horas vagas. Dedicou-se depois, a partir do final da década de 1830, ao estudo do socialismo e da economia política.

Proudhon chegou a ser preso duas vezes e, durante a primeira reclusão, “escreveu três livros, (...) continuou a editar uma série de jornais e chegou mesmo a casar, iniciando a propagação da espécie” (WOODCOCK, 2010, p. 144). Contudo, não se pode dizer que Proudhon tenha criado o movimento anarquista, “embora divida com Godwin a honra (...) [e embora pudesse] ter repudiado muitas de suas manifestações posteriores, (...) sem o seu trabalho preliminar este dificilmente poderia ter se manifestado” (WOODCOCK, 2010, p. 160) pela prática de outros personagens da história.

Seus escritos, que permitiram a efetividade prática de teorias anarquistas por seus sucessores, evidenciam que o autor “está na verdade buscando (...) um tipo de equilíbrio no qual as contradições econômicas não serão eliminadas – já que isso é impossível –, mas transformadas numa igualdade dinâmica. Essa igualdade dinâmica ele a encontra no mutualismo” (WOODCOCK, 2010, p. 134).

Foi na associação aos operários e com os estudos acerca da estrutura social que Proudhon alicerçou-se para ir à prática. Defendendo a ordem associada à anarquia, e à atuação representativa do proletariado no sistema legislativo, candidatou-se e atuou na Assembleia Nacional. Surgiram boatos à época de que Proudhon “procurou eleger-se na esperança de que, como legislador, pudesse ganhar algum tipo de apoio oficial para o seu Banco do Povo; [já que] ele já havia solicitado em vão a ajuda do ministro socialista Louis Le Blanc” (WOODCOCK, 2010, p. 139). Porém, a frustração com o trabalho na Assembleia, do qual trataremos mais tarde, “serviu para aumentar sua descrença nos métodos políticos, ajudando a criar o antiparlamentarismo que marcou seus últimos anos e foi herdado pelo movimento anarquista em geral” (WOODCOCK, 2010, p. 139).

Todo este trabalho e estas ideias registradas acabaram ainda por inspirar as ações do terceiro intelectual ao qual nos deteremos e que, ao contrário de Proudhon e à semelhança de Godwin, recusava o título de anarquista.

A concepção de revolução como um processo natural e não violento presente nos escritos de Proudhon é a mesma que balizará as concepções anarquistas de Lev Tolstói⁴ (1828-1910). Contudo, ao contrário de seu predecessor, a quem conheceu pessoalmente e com quem estabeleceu uma relação de amizade, Tolstói “não chamava a si mesmo de anarquista, porque aplicava esse termo àqueles que desejavam transformar a sociedade utilizando métodos violentos; preferia considerar-se um cristão literal” (WOODCOCK, 2010, p. 251). A relação entre os autores começou quando Tolstói

em 1857, leu uma obra não identificada de Proudhon (provavelmente *O que é a propriedade?*) (...) No início de 1862, durante uma viagem pela Europa, fez questão de visitar Proudhon em Bruxelas. Falaram sobre educação – uma das grandes preocupações de Tolstói na época (WOODCOCK, 2010, p. 251 – grifos do autor).

Em seus escritos, Tolstói registra o encontro e afirma que Proudhon “foi o único homem que compreendeu a importância da instrução popular e da imprensa na nossa época” (TOLSTOI, 1988, p. 33).

Além da proximidade com Proudhon, a associação do anarquismo à teoria de Tolstói, embora ele negasse o título, tem uma data: o dia em que ele assistiu “uma execução pública na guilhotina (...) em Paris, em 1857” (WOODCOCK, 2010, p. 253). Depois disso, associando o governo à guilhotina, Tolstói “passou a falar politicamente – ou apoliticamente – com a voz de um anarquista” (WOODCOCK, 2010, p. 253).

Apesar de sua intensa atividade pedagógica e literária – o que incomodava sua esposa, Sofia, que reclamava mais atenção do autor à família – a obra de Tolstói foi bem desconhecida em sua Rússia czarista e por muito tempo depois de sua morte pela resistência

⁴ Faz-se necessária, antes de iniciarmos os estudos sobre o autor, uma explicação sobre a forma que adotaremos para escrever seu nome. Aparentemente, não há consenso para o uso em obras traduzidas para o português da grafia do nome do anarcopacifista russo – nem sobre seu primeiro nome e nem sobre o uso ou não do acento agudo em seu sobrenome. Na tradução de *Obras Pedagógicas* (do próprio Tolstói) feita do russo por J. M. Milhazes Pinto, encontramos “Leão Tolstói”. Já na tradução de *A boa Educação...* (de Codello) feita do italiano por Silene Cardoso, encontramos “Lev Tolstói”. Na tradução de *História das Idéias e movimentos anarquistas* (de Woodcock) feita do inglês por Júlia Tettamanzy, encontramos apenas “Tolstói”. Por fim, se fizermos uma rápida busca na Internet, além das formas descritas aqui, encontraremos até mesmo “Liev” e “Leon” – com e sem acento agudo no sobrenome. Dito isso, optaremos por utilizar a forma encontrada na obra do italiano Codello, feita por Silene Cardoso: Lev Tolstói. A escolha se deve pelo fato de observarmos que a tradutora evita ao máximo traduzir os títulos das obras dos autores descritos por Codello, indicando por essa prática, que a escolha da tradutora tende a ser mais próxima da grafia original.

das classes abastadas em reconhecê-lo como importante e pelos altos índices de analfabetismo.

A herança criadora de Tolstói, tanto literária como pedagógica, só se tornou verdadeiramente patrimônio de todo o povo depois da vitória da Grande Revolução Socialista de Outubro de 1917 na Rússia. Desde os primeiros anos do Poder Soviético que as obras do escritor são editadas em tiragens enormes. As obras literárias de Tolstói estão⁵ nos programas de todas as escolas do ensino geral da União Soviética e o estudo das suas obras pedagógicas é previsto em todos os planos de ensino especializado que preparam profissionalmente os estudantes: futuros professores das escolas gerais, das escolas técnico-profissionais, educadores dos estabelecimentos de ensino pré-escolar e extra-escolar (EGOROV, 1988, p. 28).

Além disso, seus ideais pacifistas influenciaram também movimentos holandeses, ingleses e estadunidenses, além de Mahatma Gandhi, líder pacifista indiano. É ainda curioso destacar que

são poucos os que no mundo da literatura sabem que L. Tolstói foi igualmente um grande teórico no campo da pedagogia, um inovador no ensino e na educação das crianças (...) Alguns estudiosos da obra de L. Tolstói supunham que a sua atividade pedagógica não passava de uma paixão passageira ou mesmo de um ‘capricho’ do abastado senhor russo. Mas semelhantes afirmações estão bem longe da realidade (EGOROV, 1988, p. 3).

As experiências práticas que Tolstói empreendeu dão conta de desfazer o mal entendido da classe literária. Entretanto, é importante evidenciar que também seus ideais educativos estavam permeados pela educação anarquista, já que segundo Woodcock, os ensinamentos de Tolstói eram “de caráter extremamente libertário, e o tipo de colaboração espontânea entre professores e alunos que tentou obter na prática pareciam-se muito aos métodos apregoados por William Godwin naquele trabalho pioneiro sobre teoria do ensino anarquista” (WOODCOCK, 2010, p. 257).

A partir disso, com o intuito coerente de educar e transformar pelo exemplo, Tolstói fundou a escola de Iasnaia Poliana, quando tinha cerca de vinte anos. Teve, contudo, que se ausentar para servir o exército logo no início, mas quando voltou, deu continuidade à experiência escolar. Quando a escola de Iasnaia Poliana foi fundada, mesmo os camponeses tinham dúvidas se seria mesmo válido enviar seus filhos. Acostumados ao sistema de servidão, questionavam-se se não seria uma maneira disfarçada de recrutar soldados. “No

⁵ Importante ressaltar que Egorov menciona a presença das obras de Tolstói nos programas educativos russos na obra escrita em 1988, sendo, portanto, impossível garantir que isso ainda aconteça nos dias atuais. Independentemente de ser uma citação datada, julgamos pertinente mantê-la na pesquisa por mostrar a valorização da teoria de Tolstói na Rússia após sua morte.

primeiro dia, apenas 22 alunos atravessaram timidamente a soleira da escola de Iasnaia Poliana. Contudo, a desconfiança dos camponeses desapareceu rapidamente. Dois meses depois, o número de alunos já tinha aumentado mais de três vezes” (EGOROV, 1988, p. 17).

Pouco tempo depois, não contente com o trabalho que vinha realizando, considerado incipiente, Tolstoi viajou à Europa Ocidental em 1857 para especializar-se estudando literatura, arte, pintura e conhecendo alguns “estabelecimentos de educação e ensino” (EGOROV, 1988, p. 5). Depois, mais maduro, realizou outras viagens para conhecer outras escolas europeias e renovar suas aprendizagens, no intuito de melhorar suas atividades educativas. “Durante as suas viagens ao estrangeiro, a escola de Iasnaia Poliana continuava a trabalhar. Nessa época [1860] funcionavam cerca de 20 escolas do povo na província de Tula, criadas por iniciativa de L. Tolstói e com a sua participação directa” (EGOROV, 1988, p. 20).

Entretanto, Tolstoi foi perseguido e a escola de Iasnaia Poliana invadida pela polícia durante uma de suas viagens. O autor pediu explicações ao czar Alexandre II, mas não obteve resposta e, ofendido, “compreendeu que, depois do que tinha acontecido, era impossível [continuar] a actividade na escola” (EGOROV, 1988, p. 22). Com isso, as atividades na escola ficaram paradas por quase dez anos, voltando na década de 1870.

Além das escolas, Tolstoi manteve suas atividades de escritor romancista e, inclusive, redigiu e publicou livros didáticos (chamados *Abecedários*) que tinham por objetivo estimular o gosto das crianças pelo conhecimento. Importante ressaltar que obras desse tipo eram inéditas na Rússia. Além disso, antes do fim da década de 1870, Tolstoi empreendeu um curso de formação de professores, com a finalidade de “preparar professores saídos do meio camponês que, pelo seu modo de vida, estivessem perto das crianças da escola popular” (EGOROV, 1988, p. 25). Porém, o curso não prosperou por conta dos empecilhos colocados pelos latifundiários e autoridades locais.

Inspirado pelas teorias de Tolstoi e Proudhon, apresentamos o quarto anarquista que contribuirá com nossos escritos: Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) que, criou e geriu uma escola anarquista na Espanha e que serviu de inspiração, por sua vez, para a prática anarquista brasileira.

Nascido em Alella, na Espanha, em 1859, como bom filho de camponeses, Ferrer y Guardia recebeu batismo e frequentou a Igreja ao lado da mãe, recebendo educação religiosa e participando, inclusive das atividades direcionadas às crianças e jovens da igreja. Aos 14 anos foi enviado à Barcelona e, trabalhando com Pablo Ossorio, comerciante de tecidos, amigo da família e republicano, passou a frequentar reuniões políticas. Alguns anos mais tarde, para

fugir do casamento que Pablo insistia em lhe arranjar com sua filha, Ferrer y Guardia arrumou outro emprego e tornou-se revisor de bilhetes em uma companhia ferroviária, onde conheceria sua primeira esposa, Teresina Sanmartí. Por meio da atuação na estação, conheceu Manuel Ruíz Zorrilla, e, nesse contexto “que podía considerarse como centro de acción revolucionaria, me puso en contacto con muchos revolucionarios españoles y con muchos y notables republicanos franceses” (FERRER y Guardia, 2005, p. 1). Tornando-se um elo entre os republicanos espanhóis refugiados na França e seus correligionários na Cataluña pelo acesso irrestrito aos trens que faziam o transporte entre os dois países, Ferrer y Guardia viu sua atuação política iniciar-se.

Pouco tempo depois, denunciado por um colega de trabalho e desempregado, Ferrer y Guardia foi, pela primeira vez, alvo de perseguição. “Envolvido no movimento [republicano], escapou das investigações policiais, mas foi considerado suspeito. Sentindo-se ameaçado, fugiu para Paris com a sua família, vindo tornar-se secretário de Ruiz Zorrilla, chefe do partido republicano espanhol” (MORAES, 2009, p. 1). Entretanto, vale dizer que essa não é a única versão acerca da mudança de Ferrer y Guardia para Paris:

el propio Ferrer declaró más tarde ante el juez las circunstancias de su establecimiento en París. Explicó que a los veintiséis años, siendo vecino de Granollers, dejó su trabajo en los ferrocarriles, porque sus discusiones con su esposa le hacían imposible seguir viviendo allí. Como tenía buena amistad con Ruiz Zorrilla, al que había prestado servicios como correligionario, marchó a París, dejando a su esposa al cuidado de su madre y a sus hijas al cuidado de su hermano José y de su cuñado José Sanmartí. En París, con la protección de Ruiz Zorrilla y otros amigos, se puso al frente de un establecimiento de bebidas. Luego su esposa le pidió perdón y se reunieron todos en la capital francesa (FARRÉ, 2006, p. 39).

Seu conturbado casamento com Teresina Sanmartí acabou alguns anos mais tarde e, já separado, em 1894, Ferrer passou a ministrar aulas de espanhol em Paris para sobreviver. Aliás, atuando como professor “durante estes anos foi amadurecendo a idéia da criação da Escola Moderna” (MORAES, 2009, p. 1). Segundo o próprio Ferrer y Guardia, sua atuação

como profesor de idioma español (...) me puso en contacto con personas de todas las clases, tanto en concepto de carácter propio como en el de su posición social, y examinadas con la idea de ver que prometían respecto de influir en el gran conjunto, sólo vi gente dispuesta a sacar el mejor partido posible de la vida en sentido individual (FERRER y Guardia, 2005, p. 1).

A efetiva criação da instituição, inserida no movimento das Escolas Modernas, tornaria o nome de Ferrer y Guardia conhecido no meio educacional. Tal reconhecimento também advém do fato de Ferrer y Guardia representar a atualidade de sua época, já que

fundara uma escola diferenciada em uma Espanha de população, em sua maioria, fervorosamente católica, que assistia, assim como o mundo, a disseminação e o fortalecimento das teorias iluministas, o crescimento e a consolidação do modo de produção capitalista e a necessidade de expansão educacional, devido às exigências do crescente operariado fabril, que aos poucos se organizava em sindicatos e associações de classe.

Ferrer y Guardia, a exemplo de alguns autores já estudados nesta pesquisa, nunca se declarou anarquista, embora tenha deixado afirmado, em obra publicada postumamente, que Zorrilla costumava qualificá-lo dessa forma cada vez que o via

exponer una solución lógica, y por tanto radical siempre, opuesta a los arbitrios oportunistas y a los radicalismos de oropel que presentaban los revolucionarios españoles que le asediaban y aun explotaban, lo mismo que a los republicanos franceses, que seguían una política de beneficio positivo para la burguesía y que huían de lo que pudiera beneficiar al proletariado desheredado, pretextando mantenerse a distancia de toda utopía (FERRER y Guardia, 2005, p. 1).

Assim, ao passo em que conhecia experiências francesas de educação (ligadas ao movimento das Escolas Modernas) e refletia sobre o contexto espanhol que conhecia de perto (e que qualificava como medieval), Ferrer y Guardia vê Zorrilla ser banido e a repressão francesa lhe impor a necessidade de reduzir sua prática educativa a alguns de seus próprios alunos das aulas de espanhol, na tentativa de experimentar seus ideais que se lapidavam. Começou conversando com seus alunos sobre variados assuntos buscando desmitificar conceitos acerca da cultura espanhola, dos dogmas, da educação e dos partidos. Segundo ele,

de ese modo obtenía con cierta frecuencia que individuos distanciados por su credo particular, después de discutir, se acercasen y concordasen, saltando sobre creencias antes indiscutidas, y aceptadas por fe, por obediencia, o por simple acatamiento civil, y por ello mis amigos y alumnos se sentían dichosos por haber abandonado un error vergonzoso y haber aceptado una verdad cuya posesión eleva y dignifica (FERRER y Guardia, 2005, p. 1).

Entre esses alunos, estava a senhorita Ernestina Meunier, “dama rica, sin familia, muy aficionada a los viajes, que estudiaba el español con la idea de realizar una viaje a España” (FERRER y Guardia, 2005, p. 3). Embora fosse católica convencida e declarasse aversão aos revolucionários, das conversas com Ferrer y Guardia nasceu uma grande amizade. Tanto que, apesar das convicções revolucionárias do professor, a srta. Meunier começou a crer que poderia utilizar seu dinheiro para, ao invés de viajar, empreender e investir na escola idealizada pelo amigo. De acordo com o próprio,

esta decisión le sorprendió, pero reconoció su fuerza, y sin más excitación que su bondad natural y su buen sentido, concedió los recursos necesarios para la creación de una institución de enseñanza racional: *la Escuela Moderna*, creada ya en mi mente, tuvo asegurada su realización por aquel acto generoso (FERRER y Guardia, 2005, p. 4 – grifos do autor).

Assim, no início de setembro de 1901, Escola Moderna de Ferrer y Guardia abria suas portas. Os primeiros alunos foram 30 (12 meninas e 18 meninos), mas “logo no final do primeiro ano de funcionamento, o número de alunos chegava a setenta, organizados em quatro sessões, segundo a idade” (MORAES, 2009, p. 1).

As práticas da instituição foram descritas por Ferrer y Guardia em um livro (homônimo à escola) retratando uma rotina coerente com a proposta e demonstrando que as práticas foram bem sucedidas. Contudo, há que se dizer, por um curto período. Cinco anos após a inauguração de *La Escuela Moderna*,

em 1906, ocorreu um atentado à bomba no casamento do rei Afonso XIII da Espanha com a princesa Victoria, vitimando 15 pessoas. O autor do atentado [Mateo Morale] trabalhou por um pequeno período na livraria da Escola Moderna, motivo que foi usado para prender Ferrer e todos os professores, além de cerrar as portas da escola. Ferrer foi vítima de calúnia promovida pela Igreja católica, sendo acusado de cúmplice no atentado. Mesmo tratamento foi dado à sua escola e ao sistema de ensino, acusado de ser “sem Deus” e de contar com revistas e livros indecentes. [Ferrer y Guardia] foi libertado depois de treze meses. Em 13 de junho de 1908 foi absolvido e o governo obrigado a lhe restituir todos os bens que havia confiscado (MORAES, 2009, p. 1).

O que parecia tranquilo, no entanto, seria apenas o início de uma série de perseguições. Com Ferrer y Guardia já morando novamente em Paris,

em julho de 1909, vários protestos eclodiram contra a guerra da Espanha com o Marrocos. Estes acontecimentos ficaram conhecidos como *Semana Trágica* e foram marcados pela revolta da população de Barcelona que queimou igrejas e conventos, obrigando as autoridades a abandonar a cidade. No período da revolta, Ferrer encontrava-se visitando um irmão que morava nas proximidades. A repressão que se seguiu à *Semana Trágica* prendeu e condenou dezenas de pessoas, entre elas Ferrer, preso em 1º de setembro (MORAES, 2009, p. 1 – grifos do autor).

Assim, como exposto, as acusações que pesaram sobre Ferrer foram aquelas também típicas da repressão ao movimento anarquista. Pautadas, principalmente na questão religiosa, o que pesou foi o fato de ele “ter organizado escolas atéias, e por ter colocado em circulação literatura atéia. Porém, no século XX, os homens não podem ser queimados apenas por suas crenças atéias. Algo mais tinha de ser inventado; por esta razão, a acusação de ter incitado o levante” (GOLDMAN, 2006, p. 33). Portanto, sob a acusação de ter iniciado a *Semana*

Trágica, Ferrer y Guardia foi condenado à pena de morte e executado em 13 de outubro de 1909, na Prisão de Montjuich, na Espanha

Após sua morte trágica, os temas acerca da pedagogia libertária se expandem encontrando “grande repercussão em toda a Europa (e também nas duas Américas), e as idéias libertárias de educação conhecem um momento de grande relevância e importância, mesmo fora do movimento revolucionário” (CODELLO, 2007, p. 20). Ademais, a instituição criada e gerida por Ferrer y Guardia foi inspiração para as escolas anarquistas brasileiras, fundadas no início do século XX na cidade de São Paulo. *La Escuela Moderna* foi, portanto, exemplo de concretização dos ideais educacionais anarquistas.

2. “Extra! Extra!”: a imprensa e a imprensa libertária como fontes que permitem contar a história sob o ponto de vista de quem a viveu

Poderíamos ter iniciado essa tese pela conceituação do objeto e do método pelo qual o analisaremos. Porém, preferimos deixar essa temática, que agora é desenvolvida, para o segundo capítulo do texto porque “partimos da hipótese geral que a Imprensa age sempre no campo político-ideológico e portanto toda pesquisa realizada a partir da análise de jornais e periódicos deve necessariamente traçar as principais características dos órgãos de Imprensa consultados” (ZICMAN, 1985, p. 90). Assim, julgamos necessário neste texto conceituar primeiramente os ideais iluministas contemporâneos aos anarquistas (conceituados em seguida) que, por sua vez, geraram o periódico que analisaremos nos próximos capítulos.

Em síntese, vimos até o presente momento que o século XVIII foi de renovação da sociedade e da escola pelas ideias que nele nasceram, sejam elas advindas da França iluminista com seus intelectuais marqueses e barões ou de outros países, com seus intelectuais ligados à causa operária (ainda que não necessariamente *orgânicos* da classe operária). Todos os autores estudados aqui em alguns momentos se aproximam e, em outros, se afastam, compondo uma espécie de *ballet*, conduzidos pelo ritmo iluminista que embala o século, que será exposto mais detalhadamente nos capítulos seguintes, com a análise das categorias. Antes disso, no entanto, se faz necessário conhecer mais profundamente a terceira (e quiçá principal) protagonista da pesquisa, afinal, apesar dos afastamentos existentes, um dos aspectos que é ponto comum de concordância entre os autores é a questão da difusão do conhecimento, inspirada e tornada possível por um advento que se estrutura de fato no século das luzes: a imprensa.

Assim, a crença daqueles que viveram e atuaram no século XVIII na difusão da cultura produziu o desenvolvimento da imprensa como âmbito educativo ligado “à difusão do livro, ao aumento de leitores, à articulação do objeto impresso (desde o livro até revistas e o jornal) e à sua fenomenologia cada vez mais complexa (o livro como ensaio, tratado, panfleto, conto, romance, poema etc.)” (CAMBI, 1999, p. 328).

O crescimento do número de livrarias, que se configuram no século XVIII como local de debates e trocas de ideias, e a democratização do acesso aos escritos, que gerou um “crescimento da autonomia de indivíduos, grupos, classes sociais, ligado ao exercício da

leitura, à sua expansão quantitativa e qualitativa” (CAMBI, 1999, p. 328) também fez com que, muitas vezes, a “segurança nacional” fosse posta em perigo, já que se ampliaram também as possibilidades de expressão e registro das condições de vida por parte daqueles que antes não tinham como publicar seus pontos de vista.

É fato, portanto, que o número de livros publicados cresceu significativamente no século XVIII pela tecnologia das prensas que se aprimoravam. Contudo, para este capítulo que se inicia, também proporemos alguns recortes necessários que nos permitam refinar as leituras dirigindo-as ao nosso objeto principal (o jornal *A Lanterna*).

Os recortes começam a partir da definição do tipo de documento que analisaremos. Assim, se adiante analisaremos um jornal, nosso primeiro recorte está posto pela imprensa periódica, essencialmente o jornal, que noticia, registra e permite a expressão daqueles que o fazem – independente de estarem no meio operário ou não. Dessa maneira, embora a imprensa represente muito mais do que jornais, nos deteremos a este tipo de publicação para definir a imprensa como importante fonte de pesquisa.

Ademais, “romances, jornais, revistas, sermões, teatro, pinturas etc. têm tido sempre sua quota de participação no processo educacional e podem, pois, ter muito a dizer sobre o modo complexo pelo qual as culturas são produzidas, mantidas e transformadas” (PALLARES-BURKE, 1998, p. 145). Assim, enquadrados por Pallares-Burke (1998) em uma categoria de “agências mais diversificadas e informais” de educação, os jornais foram produzidos como elemento educativo e, justamente por isso, representam fonte riquíssima para a pesquisa educacional.

Justifica-se ainda este primeiro recorte feito pelo já mencionado fato de o jornal ser um importante documento de expressão. Pautando-nos na metodologia da pesquisa e análise documental, “pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas de ação social” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 38), os jornais nos dão a oportunidade de informar, além da possibilidade de retratar épocas e ações. Afinal, os jornais são documentos e por isso “representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 39).

É importante ainda argumentar que a imprensa é rica para a análise que propomos por ser uma fonte primária. Ao definir esse tipo de fonte de pesquisa, Janete Abrão afirma se tratar de “toda fonte escrita (impressa ou manuscrita), oral ou visual que trata do tema investigado de modo direto, às vezes de maneira original ou em primeira mão” (ABRÃO,

2002, p. 21) e, para exemplificar, a autora cita, além de filmes, livros e depoimentos, os jornais e as revistas. Sobre esse aspecto, Maria Nazareth Ferreira concorda dizendo que a imprensa produzida pelos e para os operários, como o jornal que analisaremos adiante, “parece ser a mais importante documentação primária para a história das classes trabalhadoras no Brasil” (FERREIRA, 1978, p. 87).

É, portanto, a questão da originalidade mencionada por Abrão (2002) que nos faz tender para essa técnica de pesquisa – a da análise documental – nos apropriando deste objeto de pesquisa – a imprensa, essencialmente o jornal, destacado por Ferreira (1978). As pessoas que fazem a imprensa expressam originalmente uma época. Trata-se, pois, de buscar nos escritos originais das pessoas que viveram a história, uma leitura da história. Afinal, “toda escrita é leitura e vice-versa” (CAMPOS & CURY, 1997, p. 307).

Isto posto, é preciso sempre atentar-se para o fato de que “os discursos construídos pelos jornais estão balizados pelo contexto em que foram criados” (SOSA, 2006, p. 110) e, por isso, tem um duplo potencial: auxiliam no retratar de uma época que, apesar de datada, é movida por uma ideia – que também pode ser retratada pela análise dos jornais:

o uso de fonte jornalística como instrumento a ser utilizado em história política, conseqüentemente, não tem como deixar de levar em consideração o viés ideológico, presente ou na feitura do texto ou em sua leitura à época em que foi produzido. Isso conduz, inapelavelmente, à pesquisa não só das peças textuais em si, mas também do momento histórico em que foram produzidas e, dado o volume das mesmas, impõe-se ao pesquisador uma necessária e clara delimitação de cenários e tópicos envolvidos no processo (SOSA, 2006, p. 111).

Assim, a riqueza do material a que nos propomos analisar vem justamente do fato de que ele representa um contexto geral da sociedade em que foi criado e publicado. Além disso, “os jornais estão localizados na encruzilhada desses elementos: estado, política e poder, combinando-se com eles, ora endossando o discurso oficial, ora opondo-se a ele” (SOSA, 2006, p. 110). É preciso ainda

lembrar que na Imprensa a apresentação de notícias não é uma mera repetição de ocorrências e registros mas antes uma causa direta dos acontecimentos, onde as informações não são dadas ao azar mas ao contrário denotam as atitudes próprias de cada veículo de informação todo jornal organiza os acontecimentos e informações segundo seu próprio “filtro” (ZICMAN, 1985, p. 90).

Outro ponto que caracteriza a importância do jornal como fonte de pesquisa, além das já descritas é o fato inegável de que “para alguns períodos é a única fonte de reconstrução

histórica, permitindo um melhor conhecimento das sociedades ao nível de suas condições de vida, manifestações culturais e políticas, etc” (ZICMAN, 1985, p. 89). Exemplo disso é o caso das Escolas Modernas brasileiras, inspiradas na instituição barcelonesa de Ferrer y Guardia, as quais só podem ser descritas e analisadas com mais detalhes a partir da imprensa que noticiava, descrevia e comentava sobre as escolas e suas rotinas.

Assim, temos aqui também um recorte temporal. Poderíamos voltar ao século XV, quando os avanços tecnológicos de produção de papel impulsionaram pela primeira vez a prática do registro escrito, já usada há tempos. Contudo, apesar de as publicações adquirirem regularidade na segunda metade do século XVI, “a origem dos jornais modernos está situada nas duas primeiras décadas do século XVII, quando as notícias passaram a ter mais confiabilidade” (MELO, 2005, p. 29).

Seguindo o percurso histórico, o século XVIII continua estimulando a utilização da imprensa para a ampliação do acesso à cultura, como vimos no início desse capítulo, e é aí que está posto o marco inicial da história que contaremos. Deter-nos-emos, portanto, à época em que os personagens que compõem essa pesquisa viveram. Seguindo esse mesmo raciocínio, temos como marco final o início do século XX, quando termina a segunda fase de publicações d’*A Lanterna*.

Faz-se necessário ainda deixar claro que abordaremos nas próximas páginas com mais ênfase o contexto brasileiro e entendemos essa ação muito mais como um direcionamento do que como um recorte. Isso porque, como veremos, a imprensa brasileira nasceu fortemente influenciada pelo contexto europeu, inclusive representando um meio de comunicação com as terras além-mar. Além disso, o contexto brasileiro será mais bem descrito porque é dele (e nele) que surgirá o nosso jornal objeto.

Por último, mas não menos importante, consideramos válido explicar que houve um cuidado especial ao nomear a categoria de imprensa da qual faz parte *A Lanterna*. Inicialmente, cogitamos expressões como “imprensa operária” ou “imprensa anarquista”. Contudo, essas nomenclaturas não exprimiriam com exatidão o que por nós será relatado aqui. A história que contaremos agora não se limita ao meio operário porque, como veremos, não foi feita apenas por operários. Ademais, não se limita aos ideais anarquistas porque foi uma imprensa que se associou, muitas vezes, a ideais socialistas e comunistas, mesmo após a ruptura entre Marx e Bakunin na Primeira Internacional.

Poderíamos a chamar então, a exemplo de Cloves Reis Costa, de “imprensa alternativa”. Ele utiliza essa nomenclatura por considerar que,

de certa forma, sempre esteve à margem de uma imprensa convencional, mas que, sobretudo se fundamenta em alguns eixos, entre eles: *Jornalismo como serviço público*, porque está comprometido, em primeiro lugar, com a informação e não com o capital, portanto, não tem função mercadológica nem é produzido do ponto de vista da mercadoria; tem como princípio o bem comum, portanto, desempenha função social. *Jornalismo como instrumento de formação da cidadania* porque defende interesses populares e democráticos, abordando pautas e temas sob o enfoque das maiorias. *Jornalismo como garantia da pluralidade de vozes e pensamentos*, porque fornece para o leitor elementos que possibilitam a construção da reflexão e da crítica contextualizada em seu tempo e, além disso, foge das mesmices e do reducionismo da grande imprensa (COSTA, 2010, p. 16 – grifos do autor).

Sem discordar do autor, que fez uma boa síntese das características dessa imprensa, consideramos que seria incoerente chamar de *alternativa* a imprensa que é nosso principal objeto de estudos. Seria como chamar de *coadjuvante* à nossa principal *protagonista*.

Optamos então por “imprensa libertária” já que, a nosso ver, o termo libertário pode ser associado a várias correntes ideológicas que buscam, acima de tudo, a liberdade (essencialmente de expressão) e não se limita a uma classe. Contudo, ao longo das próximas páginas, as expressões *imprensa operária*, *anarquista*, ou ainda *proletária*, serão utilizadas pelos autores consultados. Isso significa que nossa escolha pessoal não serviu, portanto, de critério de seleção para as obras que nos ajudarão a contar essa história, afinal, optamos por autores que contribuem com o processo de pesquisa, independente da nomenclatura utilizada.

Dessa maneira, quando estreitarmos nossos olhares para a imprensa libertária, esperamos amenizar, ainda que muito pouco, o que tem sido feito com a história daqueles que não se configuraram como heróis nas pesquisas acadêmicas: Campos & Cury, ao retomarem Gilles Lapouge, dizem que “a ciência das civilizações triunfantes jogou na lata de lixo a ciência dos vencidos” (CAMPOS & CURY, 1997, p. 312).

A valorização dos registros feitos pelos libertários, indo na direção oposta da colocada por Gilles Lapouge, ou seja, o ato de resgatar e validar os escritos daqueles que não são hegemonicamente “heróis” nas pesquisas acadêmicas, começou com o movimento da Escola dos Annales, no século XX, permitindo que a história possa “ser feita com todos os documentos que são vestígios da passagem do homem” (REIS, 2000, p. 37). Esperamos assim, construir nesta pesquisa um texto que seja “o resultado de uma explícita e total construção teórica e não o resultado de uma narração objetivista de um processo exterior organizado em si pelo final” (REIS, 2000, p. 39). Afinal, estamos organizando essa pesquisa a partir dos objetivos propostos em seu início, problematizações feitas e que irão nos “guiar na

seleção dos documentos, na seleção e construção das séries de eventos relevantes para a construção de hipóteses” (REIS, 2000, p. 39).

Dessa maneira, antes de nos determos à análise da imprensa libertária, com as devidas justificativas expostas, consideramos interessante contextualizar os aspectos que permitiram o surgimento da imprensa periódica, ainda fundamentando nosso objeto de estudos.

2.1. Breve histórico e conceituação da imprensa periódica

Historicamente a imprensa não tem apenas a função de informar, mas de transmitir valores, formar ideias e opiniões. “Se, de início, o espaço público era o local das discussões políticas, da formação de opinião e da legitimação do poder, com a imprensa ocorreu o deslocamento desse espaço para os jornais” (MELO, 2005, p. 27).

Dessa maneira, a história da sociedade dá testemunho de que “a história da imprensa está indissociavelmente integrada na história da democracia, na história das liberdades públicas. Assim, a imprensa é o termômetro da democracia. Quanto mais livre um povo, mais livre é a sua imprensa” (SILVA, 2005, p. 140). Além disso, “o cidadão plenamente integrado na sociedade lê mais, e quanto mais ele se sente partícipe de sua comunidade ou de seu país, mais ele recorre ao jornal para aprofundar a sua identidade social, identificando-se com o meio no qual vive” (SOSA, 2006, p. 120). Este era, portanto, o argumento dos iluministas quando defendiam a expansão do acesso à leitura motivada pela imprensa.

Podemos considerar ainda que “o jornalismo impresso foi a primeira forma de expressão organizada da comunicação social” (MELO, 2005, p. 30), já que configurou-se como um novo espaço público para o debate. “De início, esses jornais eram dedicados a assuntos literários e culturais, mas a temática foi se alargando para questões de interesse social e político” (MELO, 2005, p. 28), promovendo “a circulação de idéias em grande escala [que] estava presente durante as grandes mudanças sociais” (MELO, 2005, p. 28).

Um bom exemplo de contexto em que “as mudanças político-sociais são creditadas à circulação de impressos, [é] o que favoreceu a Revolução Francesa e a ascensão da burguesia. Os filósofos da época – Voltaire, Montesquieu e Rousseau – eram entusiastas da divulgação e da troca de idéias” (MELO, 2005, p. 28). Contudo, os jornais sofreram “rígidos controles do governo, com a censura, impondo leis severas para o seu funcionamento (...) o jornalismo

autêntico, com periodicidade regular, contínua e livre, só surge de fato com a ascensão da burguesia ao poder e o fim da censura prévia” (MELO, 2005, p. 31). Dessa maneira,

a Revolução Francesa foi determinante, na Europa, para o estabelecimento do Estado democrático e da ordem social dele decorrente. Além de problemas de ordem tecnológica, um dos motivos da periodicidade irregular de muitas publicações era a vigência da censura prévia na Europa. Além da Igreja, também o Estado absolutista fomentou a censura (MELO, 2005, p. 31).

Detendo-nos mais diretamente à educação, e como já explicitado anteriormente, podemos ainda afirmar que o jornalismo

é, a partir do século XVIII, uma das mais importantes fontes para a história da educação. Na Europa, o jornalismo, pelo menos em uma de suas vertentes, passa a constituir-se num poderoso instrumento do projeto iluminista de mudar as idéias e maneiras das pessoas comuns. Aderindo ao otimismo da época, no que diz respeito às possibilidades da educação, a imprensa periódica, no seu veio mais propriamente cultural do que noticioso, assumiu explicitamente as funções de agente de cultura, mobilizadora de opiniões e de propagadora de idéias (PALLARES-BURKE, 1998, p. 145/146).

Adiante, no século XIX, a imprensa vê na industrialização uma grande aliada no processo de produção dos jornais que vão se ampliando. “Na França, após o processo de industrialização, os veículos se manifestavam em várias tendências, estilos e orientações, identificando jornais de esquerda, de centro e de direita, além de jornais religiosos e monarquistas” (MELO, 2005, p. 29). Já no final do mesmo século, a “imprensa popular se estruturou. Os jornais ficaram mais baratos e direcionados para a população. Os donos de jornal passaram a focar seus objetivos nos lucros, dando abertura ao surgimento do jornalismo não só noticioso e factual, mas sensacionalista” (MELO, 2005, p. 30).

Assim, “nos séculos XVIII e XIX o impacto da imprensa foi crescente e passou a atingir um número cada vez maior de pessoas que não sabiam ler” (PALLARES-BURKE, 1998, p. 150) – principalmente pelos encontros regados à leitura em voz alta. Nesses contextos, as pessoas analfabetas, “na qualidade de ouvintes podiam, pois, participar do mundo das letras e do que era veiculado pela palavra impressa” (PALLARES-BURKE, 1998, p. 150). Dessa forma, a ampliação do acesso aos escritos para uma população analfabeta foi ainda uma função da imprensa periódica, “geralmente justificada pela ausência de outros agentes educativos, como leis e um sistema de educação pública, que, caso existentes, poderiam fazer mais sistemática e formalmente o que o jornal fazia informalmente” (PALLARES-BURKE, 1998, p. 147).

Analisando, portanto, o contexto mundial, percebemos que “a imprensa evoluiu de modo relativamente homogêneo no Ocidente. (...) Nos séculos XVII e XVIII, o domínio foi europeu; já a partir do século XIX, passou para os EUA o papel de introduzir inovações no jornalismo” (MELO, 2005, p. 30). Além disso, os jornais foram também, paulatinamente, alterando seu conteúdo. Se no começo o jornalismo de opinião era dominante, “com o tempo, a imprensa informativa prevaleceu, ficando o espaço para opinião reduzido às páginas editoriais” (MELO, 2005, p. 30).

No continente latino-americano, os jornais também começaram sua trajetória pautando-se no jornalismo de opinião. “Divulgando o que de mais novo se construía na Europa e nas Américas através das idéias de autores que publicavam em suas páginas, os jornais consolidaram a opinião, acelerando de certa forma, as independências nas Américas, inclusive no Brasil” (SOUZA, 2014, p. 6).

Contudo, apesar de acelerarem o processo de independência, os jornais não chegaram por aqui ao mesmo tempo em que se disseminavam na Europa, mesmo com as grandes navegações.

A História do Brasil como País “descoberto” por Portugal coincide com o início da História da Imprensa no mundo. Quando os portugueses chegaram ao País, (sic) encontraram povos que ainda viviam no período cultural da pedra lascada (...) Por não haver leitura nem escrita entre os nativos, os portugueses não precisaram expandir o processo de dominação cultural, com a instalação de universidades ou da imprensa, no período colonial (MELO, 2005, p. 33).

Mesmo porque, antes da vinda da família real para o Brasil, “imprensa, universidades, fábricas – nada disso nos convinha, na opinião do colonizador” (LUSTOSA, 2004, p. 7). Dessa forma, do lado de cá do Atlântico,

temos que esperar pela independência das colônias latino-americanas da tutela de Portugal e Espanha para que essa influência [da imprensa iluminista europeia] pudesse se fazer sentir com toda força. (...) Mesmo na América Espanhola que, diferentemente da portuguesa, usufruía de universidades e de imprensa durante o período colonial, o jornalismo existente, antes da independência, era de alcance bastante limitado (PALLARES-BURKE, 1998, p. 146).

Assim, embora a imprensa brasileira só tenha de fato se expandido após a Independência, antes dela temos o nascimento dos primeiros jornais a partir de 1808, com a chegada da família real. Contudo, tratava-se essencialmente de uma imprensa extremamente controlada e ligada ao poder absolutista.

Hipólito da Costa foi o fundador do primeiro jornal brasileiro e, por isso, pode ser considerado o fundador da imprensa em nossas terras. Nascido em território brasileiro, formou-se em Coimbra e, depois de formado, mudou-se para os Estados Unidos “em missão especial do governo português” (LUSTOSA, 2004, p. 9) para “recolher sementes e espionar um pouco dos avanços tecnológicos” (LUSTOSA, 2004, p. 10). Voltou a Portugal dois anos depois onde atuava como “funcionário da impressão Régia, responsável pela publicação de livros de técnica e economia” (LUSTOSA, 2004, p. 10). Já tinha se envolvido com a maçonaria nos Estados Unidos e, no início do século XIX, fez amigos maçons ingleses – o que lhe rendeu a perseguição do Santo Ofício em Portugal e a necessidade de fugir para a Inglaterra evitando a prisão. Na vinda da coroa portuguesa para o Brasil, Hipólito viu a possibilidade de contribuir com o progresso de seu país por meio da imprensa. Vivendo ainda na Inglaterra, onde a liberdade de expressão pela imprensa era notável, criou e publicou

em Londres, a partir de 1º de junho de 1808, aquele que foi o primeiro jornal brasileiro. Chamou-o de *Correio Braziliense* porque, naquele começo de século XIX, chamava-se brasileiros aos comerciantes que negociavam com o Brasil e brasileiros aos índios. Brazilienses eram os portugueses nascidos ou estabelecidos no Brasil e que se sentiam vinculados ao Brasil como à sua verdadeira pátria. Ao dar a seu jornal o nome de braziliense, Hipólito demonstrava que queria enviar sua mensagem preferencialmente aos leitores do Brasil (LUSTOSA, 2004, p. 14 – grifos da autora).

O formato do jornal, no entanto, era curioso. Assemelhava-se a um livro, por conta do conceito que se tem de imprensa no final do século XVIII e início do XIX: como substituidora da escola [inexistente e/ou precária] e como sinônimo de educação.

Cada número tinha cerca de 100 páginas e era dividido em sessões (sic): política, comércio e artes, literatura e ciências, miscelânea e, eventualmente, correspondência. Na miscelânea, Hipólito incluía as ‘Reflexões sobre as novidades do mês’ (...) [na qual] expressou de forma mais organizada e consistente seus projetos para o Brasil e suas posições políticas. Por isso elas são a parte mais importante do *Correio* não só para a história de nossa imprensa, como também para a história das idéias no Brasil (LUSTOSA, 2004, p. 15/16 – grifos da autora).

Assim, fazendo uso de seu jornal educador, Hipólito tinha o objetivo de “informar os brasileiros do que se passava no mundo, para influir sobre seus espíritos direcionando-os no sentido das idéias liberais, para chamar a atenção para o caráter daninho do Absolutismo ou de qualquer forma de despotismo” (LUSTOSA, 2004, p. 17).

Além disso, e como consequência disso, o *Correio Braziliense* noticiou e opinou sobre todo o processo que culminaria na independência administrativa do Brasil em relação a

Portugal e, “vendo coroada de êxito a nossa Independência, em 1822, Hipólito da Costa julgou encerrada a sua missão, parando de publicar o *Correio Braziliense* em novembro daquele ano” (LUSTOSA, 2004, p. 19/20 – grifos da autora).

Paralelamente à atuação do jornal de Hipólito, “o primeiro jornal impresso no Brasil foi a *Gazeta do Rio de Janeiro*. Lançada em 10 de setembro de 1808, seguindo os moldes de sua irmã, a *Gazeta de Lisboa*, era uma espécie de folha oficial onde se publicavam os decretos e os fatos relacionados com a família real” (LUSTOSA, 2004, p. 20 – grifos da autora). Outros jornais, inclusive independentes, começaram a surgir, timidamente, no período pré-Independência. Dentre eles está o *Revérbero Constitucional Fluminense*, fundado em setembro de 1821 por iniciativa de Joaquim Gonçalves Ledo e do cônego da Capela Real, Januário da Cunha Barbosa, que foi o primeiro a não passar “pelo crivo do censor. Era a primeira vez também que se defendiam por escrito as idéias preconizadas na Revolução Francesa” (LUSTOSA, 2004, p. 23) em terras brasileiras. Além dele, outros jornais surgiram na época, em meio às discussões e entraves que dariam origem à Independência. Assim, conclui-se que o processo de independência administrativa do Brasil em relação a Portugal foi permeado e discutido pela imprensa existente.

Os jornais do período pré-Independência são importantes porque “o debate travado através das páginas dos jornais e dos tantos panfletos publicados no Brasil durante os anos de 1821 a 1823 possibilitou o conhecimento da maneira como pensavam os diversos grupos que atuaram na cena política” (LUSTOSA, 2004, p. 53). Entretanto, também deixa claro que, embora com as mesmas características da imprensa europeia do século anterior, “foram raros nesse [nosso] cenário os jornalistas profissionais. Muitos padres acumulariam a condição de eclesiásticos e de funcionários públicos e jornalistas” (LUSTOSA, 2004, p. 57). Essa presença de religiosos no nascimento da imprensa brasileira também define o nascimento do “contexto em que política e imprensa se confundiram da maneira mais radical” (LUSTOSA, 2004, p. 58/59).

No pós-Independência outro jornal se destaca. Compartilhando dos ideais de governo de Hipólito da Costa, o Padre Miguel do Sacramento Lopes (que também era professor, político, jornalista e diretor de cursos jurídicos (em Olinda) e do Liceu de Recife), dirigiu e editou *O Carapuceiro* que funcionou por 15 anos (de 1832 a 1847). O jornal do Padre Miguel, que se declarava “sempre moral e só *per accidens* político, é um dos exemplos pioneiros desse jornalismo doutrinário, preocupado fundamentalmente em preencher o que via como

um vazio na cultura brasileira, ou seja, o lugar de formador da opinião pública esclarecida e atuante” (PALLARES-BURKE, 1998, p. 150 – grifos da autora).

“Legítimo descendente dos educadores iluministas, o Padre Lopes Gama encarava como uma realidade inegável o poder da imprensa de guiar os homens” (PALLARES-BURKE, 1998, p. 151). Contudo, o jornal declarava já em seu primeiro número que pautaria suas matérias e escritos no princípio da moral, numa “linha de jornalismo que faz profissão de apartidarismo político, [como] uma forma de garantir sua propalada imparcialidade” (PALLARES-BURKE, 1998, p. 151).

Assim, o jornal defendia um “regime monárquico constitucional-representativo” (PALLARES-BURKE, 1998, p. 152), ou seja, um meio termo entre o absolutismo e a república. Entretanto, como bom iluminista idealista, acreditava que “os males sociais não estão a requerer uma mudança estrutural da sociedade e da política, pois sua origem está nos indivíduos” (PALLARES-BURKE, 1998, p. 152).

Mais tarde, com a proclamação da República,

começavam a desaparecer as iniciativas isoladas de jornais panfletários, aventuras individuais de poucos. Como empresas, os jornais ficaram em número reduzido, pois os avanços tecnológicos tornaram mais difícil a fundação de um periódico. Com o progresso da indústria, surgiu a classe de trabalhadores e, com ela, uma imprensa voltada a si, com pequenos jornais anarquistas e socialistas, a maioria de vida curta (MELO, 2005, p. 34).

A industrialização ainda permitiu que os jornais ficassem mais ágeis, a exemplo do que aconteceu no contexto mundial. Além disso, as opiniões colocadas nos jornais também retratam a sociedade da época, suas conquistas, suas necessidades. Dessa maneira, no

período que se estende da Proclamação da República (1889-1930), os discursos da imprensa se centraram basicamente numa sociedade que busca incisivamente o progresso. A imprensa torna-se grande imprensa, otimizada por uma conjuntura favorável. Essa transformação, apoia-se basicamente no tão propagado incentivo a alfabetização, a insurgente indústria do papel e aparecimento do telefone e telégrafo, que se configuraram como agilizadores do processo de transmissão dos dados que eram elaborados pela redação (SOUZA, 2014, p. 8).

Por fim, vale enfatizar que, no contexto brasileiro, o jornalismo de opinião também vai decrescendo com o passar dos anos. Contudo, como o nascimento da imprensa é mais tardio em nosso país, a presença desse tipo de imprensa também se estende pelo século XX e é só

a partir da década de 1950 (...) [que] o tradicional “jornal de opinião” vai sendo substituído por um novo tipo de imprensa com o aparecimento da

“Imprensa de Informação”, que nega as características políticas e ideológicas tão marcantes na Imprensa do período anterior. O julgamento crítico vai sendo substituído pela pretensa “objetividade” (ZICMAN, 1985, p. 92).

Considerando assim o jornal como espaço de debate, que permeou momentos significativos da história, detenhamo-nos ao tipo de imprensa que nos será objeto direto e que, como vimos, representa a evolução do jornalismo de opinião, cujo auge, no Brasil, se deu nas primeiras décadas do século XX – quando nasceu *A Lanterna*.

2.2. A imprensa libertária: instrumento de luta e ferramenta educativa

O processo de produção da imprensa libertária coincide com o de reivindicação e conquista dos direitos trabalhistas por se tratar de um importante meio de comunicação e expressão. Assim, “por meio da produção de textos panfletários, contos produzidos pelos proletários e textos literários, expondo, no meio de circulação, o interdiscurso de exploração dos trabalhadores e do privilégio da burguesia” (SARGENTINI, 2001, p. 1), denúncias foram feitas e conquistas alcançadas.

“São diversas as produções textuais que se dedicaram a retratar a vida e a luta dos operários (...) Observam-se textos de gêneros diversos, nos quais se reconhecem vozes provenientes de diferentes lugares sociais” (SARGENTINI, 2001, p. 2). Esse é um fato importante porque, como dito, nem sempre a imprensa libertária foi produzida pelo meio operário. Proudhon, por exemplo, no final de 1847, assumiu a direção de um periódico que circulava “à margem dos círculos socialistas sem envolver-se intimamente com qualquer de suas facções” (WOODCOCK, 2010, p. 136). O periódico assumido por Proudhon é importante de ser considerado porque “abriu de certa forma um precedente, pois foi, na verdade, o mais duradouro entre todos os tipos de organização anarquista” (WOODCOCK, 2010, p. 138).

O jornal de Proudhon teve, assim como os demais que serão aqui retratados, uma vida conturbada. “O que é o produtor? Nada... E o que deveria ser? Tudo!” foi com esse lema impresso no seu cabeçalho que o *Le Représentant du Peuple* começou a sua carreira como primeiro periódico anarquista publicado regularmente” (WOODCOCK, 2010, p. 137 – grifos do autor). Contudo, em 8 de julho de 1848 o *Le Représentant du Peuple* foi suspenso. A justificativa apoiava-se na publicação de “um artigo no qual, pretendendo abrandar a crise econômica que se ia tornando cada vez mais grave, Proudhon sugeria que no próximo

trimestre o governo deveria decretar uma redução de um terço em todos os pagamentos de dívidas vencidas” (WOODCOCK, 2010, p. 141). “Quando o *Le Représentant du Peuple* apareceu novamente, no dia 31 de agosto, a manchete da primeira página dizia: ‘O que é o capitalista? Tudo! E o que deveria ser? Nada!’” (WOODCOCK, 2010, p. 143 – grifos do autor). No mesmo ano, os acontecimentos da trajetória política de Proudhon, essencialmente seu famoso discurso na Assembleia Nacional, aumentaram

sua reputação entre os trabalhadores e a circulação do jornal aumentou para 40 mil exemplares, um número fantástico para a Paris de 1848 (...) [Porém,] alguns dias depois de sua reaparição, *Le Représentant du Peuple* foi finalmente fechado. Proudhon e seus amigos haviam previsto essa possibilidade e começaram imediatamente a angariar fundos para um novo jornal. Na metade de novembro, *Le Peuple* começou a ser publicado (WOODCOCK, 2010, p. 143 – grifos do autor).

Este novo jornal, no entanto, “acabou durante o colapso da revolta contra Luís Napoleão, em 13 de junho de 1849” (WOODCOCK, 2010, p. 144), o que não desanimou Proudhon que,

em 30 de setembro, lançou seu terceiro jornal, *La Voix du Peuple*, generosamente financiado por seu amigo e admirador Alexander Herzen. *La Voix du Peuple* obteve um sucesso ainda maior que seus predecessores, pois a prisão servira apenas para dar novo brilho à reputação de Proudhon. (...) A carreira do *La Voix du Peuple* foi tão turbulenta quanto a dos outros jornais de Proudhon (...) [e] acabaria finalmente em maio de 1850. Por essa época, os recursos de Herzen estavam praticamente esgotados e não apareceu nenhum outro benfeitor disposto a ajudar. Mesmo assim, Proudhon começou logo a editar um quarto jornal, mais uma vez chamado *Le Peuple*, o qual, por falta de dinheiro, não aparecia regularmente (WOODCOCK, 2010, p. 144/145 – grifos do autor).

Apesar de turbulenta, a prática jornalística de Proudhon pôde ser considerada “a primeira experiência continuada de jornalismo anarquista” (WOODCOCK, 2010, p. 146).

O contexto espanhol, que tanto influenciaria o Brasil adiante, também foi fecundo no que diz respeito à produção jornalística libertária. “Inumeráveis folhetos eram publicados e seu conteúdo abarcava desde obras clássicas do anarquismo, monografias, conferências até folhetins e novelas. Sua tiragem era surpreendente, chegando a dez mil exemplares” (SILVA & SANTOS, 2009, p. 115/116).

Na Itália, Antonio Gramsci publicou, no início do século XX, um escrito no qual alerta os operários sobre a tendenciosidade da imprensa burguesa que, fazendo uso do dinheiro dos operários que vendem sua força de trabalho, ludibriam, por meio de suas matérias defensoras do capitalismo, os trabalhadores. Por fim, sugere o boicote da imprensa

burguesa: “Se os operários se persuadirem desta elementaríssima verdade, aprenderiam a boicotar a imprensa burguesa, em bloco e com a mesma disciplina com que a burguesia boicota os jornais dos operários, isto é, a imprensa socialista” (GRAMSCI, 1916, s. p.).

Seguindo essa linha de pensamento, o movimento anarquista, enquanto pôde atuar e expressar suas ideias publicamente utilizou, em larga escala, a imprensa libertária. Seus jornais e periódicos são, dessa maneira, os maiores instrumentos utilizados para difundir o movimento. Romani, citando Hector Woollands, participante ativo dos círculos libertários de Mar Del Plata, na Argentina, assegura que “o livro, o folheto, o periódico, a letra impressa, é o melhor meio para difundir e propagar esse pensamento rebelde” (WOOLLANDS *apud* ROMANI, 2006, p. 88).

A imprensa libertária teve ainda um papel formativo ao associar-se às práticas pedagógicas empreendidas por operários, essencialmente os anarquistas. Afinal,

a fecundidade da educação ácrata expressa-se privilegiadamente na intensa criação teatral e literária, na imprensa, na proliferação dos centros de cultura, vividos como modos de ser da educação, essenciais à formação dos trabalhadores e à irradiação da visão de mundo anarquista (SILVA & SANTOS, 2009, p. 115);

Tolstói é um grande exemplo de intelectual ligado aos conceitos libertários que fez uso da imprensa em sua atividade pedagógica. A partir de 1862, sob sua direção, começou a ser publicada a revista *Iasnaia Poliana* que trazia, mensalmente, artigos pedagógicos de colaboradores e do próprio Tolstói. A revista tinha ainda por objetivo divulgar os trabalhos realizados com base na teoria do autor, além de discutir o sistema de ensino da época. Assim, a publicação era aberta a professores e educadores que eram convidados a colaborar, independente de suas concepções educativas. “Aos autores dos artigos era apresentada apenas uma condição: imagem fiel da situação real na escola e dos seus problemas” (EGOROV, 1988, p. 21). Entretanto, assim como acontecera com Proudhon, ainda em 1862,

o ministro do Interior da Rússia considerou a orientação da revista *Iasnaia Poliana* pernicioso e bastante perigoso porque, segundo a sua opinião, derrubava as normas fundamentais da religião e da moral. Considerava que a revista de pedagogia de Tolstói podia atrair os pedagogos inexperientes para um caminho funesto e dar uma orientação incorrecta à causa da instrução popular. Em Dezembro de 1862 foi publicado o último número da revista, o número 12 (EGOROV, 1988, p. 22 – grifo do autor).

Na França, o “continuador da obra de Robin, Sebastien Faure, em La Ruche, instituiu a imprensa na escola e editou um opúsculo de canções, coros, e comédias para crianças” (SILVA & SANTOS, 2009, p. 118). Já na Espanha, Ferrer y Guardia, fez amplo uso da

imprensa para noticiar e propagandear sua escola por meio do *Boletín de la Escuela Moderna*. Além disso, mais tarde, ainda pela imprensa libertária, os ideais do educador catalão foram amplamente divulgados em território brasileiro. “A literatura sobre assuntos educacionais à disposição dos militantes e simpatizantes do anarquismo no Brasil achava-se, portanto, representada pelos mais expressivos nomes no terreno da educação libertária: Ferrer, Robin, Faure” (LUIZETTO, 1984, p. 240), principalmente por meio dos periódicos, importantes pelo baixo custo e pela acessibilidade a um maior número de leitores. Na prática, os militantes brasileiros “através da correspondência mantida com núcleos libertários no exterior, recebiam livros, jornais e revistas, logo postos a venda nas redações dos próprios jornais, ou então, distribuídos pelos vários Centros de Estudos Sociais” (LUIZETTO, 1984, p. 225/226). Dessa maneira,

não se sabe quantos militantes ou simpatizantes do anarquismo e do ensino racionalista no Brasil, puderam, a exemplo de João Penteadó⁶, ler o texto de Ferrer [em livro]. Registre-se, por agora, que a própria imprensa anarquista, traduzindo e publicando artigos ou trechos de artigos e de livros de educadores libertários, comentários ou notícias sobre experiências realizadas no domínio da educação, ampliava a possibilidade de informação (LUIZETTO, 1984, p. 234).

Contudo, há que se lembrar que o Brasil possuía um diferencial em relação às potências europeias no que concerne à alfabetização dos trabalhadores que, por aqui, impunha limites nas possibilidades de utilização da imprensa. Cezar E. Antunha em um artigo publicado no periódico *Folha do Povo* em 1909, sob o título “É necessário ensinar a ler”, indigna-se ao afirmar:

os artigos sociológicos, então, é o cúmulo: só uma pequena minoria os lê e se faz solidária [...] é triste que se perca tanta energia e dinheiro em propaganda que na maioria dos casos é perdida, ao passo que seria necessário juntar nossas energias em prol da instrução: ensinar a ler o operário analfabeto (ANTUNHA *apud* GHIRALDELLI Jr., 1987, p. 101).

Apesar das dificuldades impostas pelos altos índices de analfabetismo, a imprensa libertária no Brasil atuou de maneira ampla e significativa. Segundo Ferreira (1978), as pesquisas que discutem o contexto de atuação do operariado brasileiro estipulam fases dessa história, das quais, concentramo-nos, neste estudo, naquela conhecida como época de resistência (entre os anos de 1888 e 1919).

⁶Professor fundador e diretor da Escola Moderna nº 1 em São Paulo.

A resistência ao capitalismo encontrada nesta fase é muito natural. Embora recém-saídos do regime de escravidão, aos olhos dos operários imigrantes, oriundos de um processo mais avançado do capitalismo, os trabalhadores brasileiros enfrentavam uma situação de penúria. As fábricas eram redutos ameaçadores, onde o operário era submetido a esgotamento físico e mutilações – principalmente mulheres e crianças – em troca de salários ínfimos. Por outro lado, os trabalhadores não encontravam na máquina governamental republicana a proteção que buscavam (FERREIRA, 1978, p. 36).

Ainda de acordo com a autora, a organização operária e a publicação de periódicos pelos trabalhadores vinham carregadas da necessidade de politização. Dessa maneira,

se não existiam os meios de comunicação de que necessitavam, eles estavam aptos a criá-los. A atividade militante no campo da conscientização política desconhece barreiras aos seus objetivos. Assim, desenvolveram códigos e canais capazes de transmitir suas mensagens, criando de acordo com as necessidades os meios adequados. Daí a necessidade de ensinar analfabetos a ler, de editar jornais em vários idiomas (não eram só os operários brasileiros que precisavam ser politizados); de desenvolver uma grande parte do trabalho de politização através da palavra falada: conferências, discursos, peças teatrais, etc. (FERREIRA, 1978, p. 52).

Laura Antunes Maciel (2008) disserta sobre as várias organizações de trabalhadores que, divididos em categorias e profissões, fizeram uso da imprensa para discutir, divulgar e reivindicar melhorias para a classe que representavam e ressalta,

particularmente, o número significativo de títulos publicados por iniciativa de estivadores, padeiros, sapateiros, barbeiros, marmoristas, carpinteiros, operários em pedreiras, dentre outros, que têm em comum o fato de desempenharem atividades profissionais que não exigiam o domínio da leitura e da escrita e, no entanto, foram responsáveis por uma intensa produção periódica (MACIEL, 2008, p. 93).

Astrojildo Pereira (2014), que *viveu* a história da imprensa libertária do Brasil, assegura, no entanto, que

o primeiro jornal realmente operário, feito por operários, que se publicou no Brasil, foi o *Jornal dos Tipógrafos*. Sua importância histórica não resulta apenas do fato de ter sido o primeiro, mas sim do fato de ter surgido como um órgão de luta operária, como o porta-voz de trabalhadores em greve (PEREIRA, 2014, p. 83 – grifos do autor).

O primeiro número deste periódico saiu em 10 de janeiro de 1858 quando, ao não serem atendidos em suas reivindicações, os tipógrafos, já organizados no Rio de Janeiro, entraram em greve sem parar de trabalhar, já que usavam as máquinas em que trabalhavam para imprimir as edições do *Jornal dos Tipógrafos*. Assim, durante aproximadamente dois

meses, nenhum jornal da cidade foi publicado, a não ser aquele produzido pelos operários das tipografias. Ferreira (1978) também destaca a atuação dos gráficos na imprensa libertária e explica que

devido a certas características de sua profissão, os gráficos levavam grande vantagem sobre os demais trabalhadores. Pela natureza de sua ocupação, o gráfico precisava saber ler e escrever, numa época em que a maioria da população era analfabeta. Isto aconteceu em todo o mundo ocidental: o operário gráfico era privilegiado, pois, além de saber ler e escrever, era relativamente bem remunerado, sendo considerado como uma elite entre os trabalhadores (FERREIRA, 1978, p. 109).

Apesar do destaque dos gráficos e tipógrafos na elaboração e disseminação da imprensa libertária no Brasil, é interessante e curioso lembrar que

não existia a figura do repórter, do profissional da notícia. Ao invés de o jornal procurar a notícia, esta é que procurava o jornal. As “salas de redação” recebiam farto material sobre o movimento operário e notícias afins, o que demonstra uma relação integrada entre o jornal e o leitor. Esse material recebido pelos jornais era composto por relatórios dos sindicatos, cartas pessoais, denúncias etc. (FERREIRA, 1978, p. 106).

Mais adiante, no período que vai de poucos anos antes da proclamação da República até os primeiros anos do novo regime, surgem muitos jornais operários em todo o nordeste, sudeste e sul do Brasil. Nos estados do sul, especialmente, são publicados muitos periódicos em língua estrangeira (essencialmente espanhol, italiano e alemão), por conta da concentração de imigrantes. É ainda nesse período que, “a julgar pelas inúmeras evidências encontradas na historiografia do movimento operário, a imprensa foi uma das principais estratégias acionadas pelas lideranças desse movimento, tendo em vista a politização da classe e a construção de uma identidade operária” (BARREIRA, 2010, p. 1/2).

Com a abolição da escravatura e o advento de República, o movimento operário brasileiro alcança um certo grau de independência, ganhando corpo e ampliando-se, principalmente nos centros urbanos mais importantes. Os periódicos operários crescem de importância e são um reflexo vivo do progresso que se vai acentuando, de ano para ano, nas organizações corporativas e nas lutas de classe, greves e reivindicações, sustentadas não raro com extraordinária bravura e tenacidade (PEREIRA, 2014, p. 84).

Adentrando pelo século XX, podemos considerar que toda a produção intelectual que se firmava e a organização trabalhista que se desenvolvia nos meios operários brasileiros “foram os elementos fundamentais para o desenvolvimento de um jornalismo operário enraizado numa ideologia predominantemente anarco-sindicalista (...) [cumprindo] a função

de unificar as lutas e os anseios dos trabalhadores e, por conseqüência, difundir a luta social” (COSTA, 2010, p. 6).

O Congresso Operário de 1906, no Rio de Janeiro, deu impulso especial à imprensa operária já que a partir dessa época muitos e novos jornais socialistas foram fundados e publicados, “mas é um fato que nenhum pôde manter-se nem competir com alguns periódicos anarquistas que chegaram, sobretudo de São Paulo, a adquirir uma larga ascendência entre as camadas mais avançadas da classe operária” (PEREIRA, 2014, p. 86), entre eles, figuram o *La Battaglia*, em italiano, e o *Terra Livre*, ambos editados em São Paulo.

Dessa maneira, os jornais libertários refletiam em suas páginas “as lutas e fraquezas de classes e, sobretudo, a situação político-econômica que atingia a população mais marginalizada” (COSTA, 2010, p. 7), fazendo com que a imprensa fosse “uma das principais armas utilizadas pelas lideranças do movimento operário, no processo de formação da classe trabalhadora” (BARREIRA, 2010, p. 2). Além de toda a comunicação, informação e formação proporcionada pela imprensa libertária, é preciso registrar o rico fato de que

problemas e questões – como o direito à organização e reunião, reivindicações salariais e a organização de greves – antes debatidos à portas fechadas em suas associações e reuniões, ou negociados apenas entre empregados e patrões, ganhavam as ruas por meio das páginas de periódicos (MACIEL, 2008, p. 115).

Quando afirmamos anteriormente que a imprensa libertária atuou de maneira ampla, além do alcance dos periódicos e de suas tiragens, também nos referimos às ferramentas utilizadas. Sobre isso, há o exemplo do jornal *O Operario* (editado em Sorocaba-SP entre 1909 e 1913) que usou o *layout* como protesto publicando uma edição especial: “a edição comemorativa de 1º de maio de 1912, por exemplo, além das inúmeras matérias e artigos sobre o Dia do Trabalho, foi toda ela impressa em vermelho” (BARREIRA, 2010, p. 10).

A trajetória conturbada dos jornais libertários produzidos no Brasil faz com que o número total de periódicos seja quase incomensurável. Da mesma maneira, faz com que não tivesse havido no Brasil um periódico libertário que se destacasse de maneira tão discrepante em relação aos outros. Exemplo disso é o fato de que no Congresso Anarquista Nacional do Rio de Janeiro, em 1915, foi analisado o desenvolvimento da imprensa anarquista e concluiu-se que

não existia um único periódico exclusivamente consagrado ao anarquismo e de publicação regular: o Congresso pediu a seus camaradas e agrupamentos que apoiassem pelo menos um semanário anarquista. Deste modo, foi anunciado, no princípio de novembro de 1915, que os camaradas Orlando

Correia Lopes e João Gonçalves da Silva cediam *Na Barricada* a um grupo de redatores que daria ao jornal feição inequívoca de órgão anarquista. Deste grupo, que declarava ser o semanário “propriedade coletiva de todos os anarquistas”, participaram Astrogildo Pereira, José Alves Diniz, João da Costa Pimenta, José Elias da Silva e Manuel Campos. Manuel Campos passou a ser o novo administrador de *Na Barricada* e, quando este apareceu em 1916 com o subtítulo “periódico anarquista”, seu formato era mais reduzido do que quando representava um círculo mais amplo (DULLES, 1977, p. 38 – grifos do autor).

Apesar dessa deliberação do Congresso de 1915, Dulles (1977) explica que foram categorizados como jornais genuinamente anarquistas: *A plebe*, *Alba Rossa* e *Tribuna do Povo* (editados em São Paulo); *A liberdade*, *Jerminal* e *O Internacional* (editados no Rio de Janeiro).

Assim, quando adentramos às pesquisas sobre a imprensa libertária, constatamos que ela, enquanto assunto, “daria para todo um curso ou para um livro, que seria ao mesmo tempo uma verdadeira história do movimento operário brasileiro” (PEREIRA, 2014, p. 82). As obras consultadas para a escrita dessas páginas retratam o surgimento (e o fechamento) de inúmeros jornais associados ao movimento libertário. Eles são tantos que seria impossível, a esta altura, fazer uma relação minuciosa e organizada dessas informações; mesmo porque, não é o objetivo dessa pesquisa. Apesar disso, nos foi possível elaborar a tabela a seguir, pautando-nos na obra de Dulles (1977) e de Ferreira (1978) que, de todas as que entramos em contato, nos forneceram mais informações, permitindo-nos ainda listar os principais jornais libertários editados no Brasil durante o final do século XIX e início do XX, focando no contexto paulista (no qual será fundado o jornal *A Lanterna*) e homenageando, ao mesmo tempo, os homens que fundaram, dirigiram e/ou colaboraram com esses periódicos.

Tabela 1 – Principais periódicos libertários editados no Brasil (transição do século XIX para o XX)

Ano	Título do periódico	Autor(es)	Cidade/Estado
Década de 1890			
1890	O Amigo do Povo	---	São Paulo/SP
1891	O 1º de Maio	---	São Paulo/SP
1892	O Operário	---	São Paulo/SP
1892	Jornal do Operário	---	Santos/SP
1895	A Patuléia	---	São Paulo/SP
1895	A Questão Social	S. Araújo, S. Fontes e Carlos Escobar	Santos/SP

1896	O Socialista	Centro Socialista de São Paulo	São Paulo/SP
1897	O Socialista	Ambrosio Chiodi, B. Ferraz e V. Diego	São Paulo/SP
1898	O Trabalhador do livro	Federação dos Trabalhadores do Livro	São Paulo/SP
1898	O Libertário	Benjamim Motta	São Paulo/SP
1899	O Grito do Povo	---	São Paulo/SP
1899	União Operária	---	Santos/SP
1899	Folha do Braz	Edgard Leuenroth	São Paulo/SP
1899	O Direito	Gigi Damiani	Curitiba/PR
1899	O Protesto	J. Mota Assunção	Rio de Janeiro/RJ
Década de 1900			
1900	Palestra Social	---	São Paulo/SP
1900	O Campeão do Estado	Rocha Martinez	São Paulo/SP
1901	Avanti!	Liga Dem. Italiana e Antônio Piccarolo	São Paulo/SP
1901	A Lanterna	Benjamim Motta e Edgard Leuenroth	São Paulo/SP
1902	A Luta Operária	---	São Paulo/SP
1902	O Amigo do Povo	Neno Vasco	São Paulo/SP
1902	Lucífero	Angelo Bandoni	São Paulo/SP
1903	O Chapeleiro	Liga dos Chapeleiros	São Paulo/SP
1903	O Livre Pensador	Everardo Dias	São Paulo/SP
1903	Brasil Operário	Belizário Freire e A. Melgareo	São Paulo/SP
1904	O 1º de Maio	Teófilo Pereira	Franca/SP
1904	O Trabalhador Gráfico	União dos Trabalhadores Gráficos	São Paulo/SP
1904	Miséria	Pio Spadela	São Paulo/SP
1904	O Libertário	Manuel Moscoso e Carlos Dias	---
1904	La Battaglia (italiano)	Oreste Ristori	São Paulo/SP
1905	A Terra Livre	Neno Vasco, M. Moscoso e E. Leuenroth	São Paulo/SP
1905	O Carpinteiro	Liga dos Carpinteiros	São Paulo/SP
1905	O Dois de Fevereiro	---	Santos/SP
1905	O Jornal Operário	I. Diego e R. de Barros	São Paulo/SP
1905	O Chapeleiro	Liga dos Chapeleiros	São Paulo/SP
1905	A Classe Operária	---	São Paulo/SP
1905	O Anticlerical	Cristóvão Torres	São Paulo/SP
1905	Aurora	Neno Vasco	São Paulo/SP
1906	A Voz Operária	União dos Trab. Gráficos de Campinas	Campinas/SP

1906	A Internacional	---	São Paulo/SP
1906	A Luta Proletária	Federação Op. do Estado de São Paulo	São Paulo/SP
1906	A Luta Operária	---	São Paulo/SP
1906	O Martelo	---	S. J. do Rio Pardo/SP
1907	A Vida	---	São Paulo/SP
1907	A Liberdade	Domingos Queiroz	São Paulo/SP
1907	A Aurora	Luiz Lascala e Elídio César Antunha	Santos/SP
1908	Folha do Povo	Edgard Leuenroth	São Paulo/SP
1908	A Voz do Trabalhador	Confederação Operária Brasileira (COB)	Rio de Janeiro/RJ
1909	A Tribuna Operária	União dos Operários	Santos/SP
1909	A Tribuna do Povo	Mariano Garcia	São Paulo/SP
1909	Jornal Operário	---	Bauru/SP
Década de 1910			
1911	A Vanguarda	João da C. Pimenta e Edgard Leuenroth	São Paulo/SP
1911	A Revolta	Florentino de Carvalho	Santos/SP
1911	O Proletário	---	São Paulo/SP
1911	A Evolução	Rubens Beltrão	Rio Preto/SP
1911	Dor Humana	João Perdigão Gutiérrez	Santos/SP
1911	Aurora Social	---	Santos/SP
1911	Avante	Centro Social Internacional	São Paulo/SP
1912	O Liberal	---	Guaratinguetá/SP
1912	O Proletário	---	São Paulo/SP
1912	O Operário Canteiro	União dos Canteiros	São Paulo/SP
1913	O Gráfico	União dos Trabalhadores Gráficos	São Paulo/SP
1913	O Operário	Porfírio Prado	São Paulo/SP
1913	O Operário	Círculo Operário Paulista	São Paulo/SP
1913	Germinal	Florentino de Carvalho	São Paulo/SP
1914	A Vida	Orlando Correia Lopes	Rio de Janeiro/RJ
1914	A Rebelião	Florentino de Carvalho	Santos/SP
1914	A Revolta	Maurício de Andrade	São Paulo/SP
1915	Na Barricada	Orlando Correia Lopes e João G. da Silva	Rio de Janeiro/RJ
1915	O Combate	---	São Paulo/SP
1915	O Livre Pensamento	Everardo Dias	São Paulo/SP
1917	A Semana Social	Antônio Bernardo Canellas	Maceió/AL

1917	Tribuna do Povo	Antônio Bernardo Canellas	Pernambuco/CE
1917	A Defesa do Povo	Paschoal Artese	S. J. do Rio Pardo/SP
1917	A Plebe ⁷	Edgard Leuenroth	São Paulo/SP
1918	O Sindicalista	Federação Op. do Rio Grande do Sul	Porto Alegre/RS
1918	O Operário	E. Guizard e outros	Taubaté/SP
1919	Spártacus	José Oiticica e Astrojildo Pereira	Rio de Janeiro/RJ
1919	A Razão	Sindicato dos Ferroviários	Bauru/SP
1919	A Razão	Francisco Sá	Santos/SP
1919	O Operário	Liga da Construção Civil	São Paulo/SP
1919	Bol. da Escola Moderna	Escola Moderna	São Paulo/SP
1919	O Litógrafo	União dos Litógrafos	São Paulo/SP
1919	O Rebelde	União Operária da Construção Civil	São Paulo/SP
1919	O Grito Operário	Domingos Fagundes	São Paulo/SP
Década de 1920			
1920	Voz do Povo	Carlos Dias	Rio de Janeiro/RJ
1920	O Trabalhador Gráfico	União dos Trabalhadores Gráficos	São Paulo/SP
1920	O Sindicalista	---	Bauru/SP
1920	O Rebelde	---	São Paulo/SP
1920	A Patuléia	Edgard Leuenroth	São Paulo/SP
1920	A Obra	---	São Paulo/SP
1920	O Internacional	Sind. dos Empr. em Hotéis e Rest.	São Paulo/SP
1920	A Comuna	Liga Socialista de São Paulo	São Paulo/SP
1920	Ação Proletária	---	São Paulo/SP
1920	O Alfaiate	União dos Alfaiates	São Paulo/SP
1920	O Metalúrgico	União dos Metalúrgicos	São Paulo/SP
1920	A Resenha	Paschoal Artese	S. J. do Rio Pardo/SP
1921	Ação Proletária	Liga da Construção Civil	São Paulo/SP
1921	O Onze de Fevereiro	Assoc. dos Empr. do Comércio de SP	São Paulo/SP
1922	O Início	Sociedade de Alunos da Escola Nova	São Paulo/SP
1922	O Libertário	José Romero	São Paulo/SP
1922	A Voz da União	Sindicato dos Empregados em Cafés	São Paulo/SP
1923	O Ferroviário	Conrado A. Offa	Jundiaí/SP

Fonte: Arquivo pessoal (baseado em DULLES (1977) e FERREIRA (1978)).

⁷ Em substituição do A Lanterna.

Na tabela apresentada, é possível verificar alguns dos aspectos discutidos até aqui. Observa-se que os títulos dos periódicos enaltecem as profissões às quais estão ligados, trazem mensagens positivas e palavras de ordem que motivam a luta. Interessante também é observar que dentre os principais periódicos libertários figuram dois fundados por instituições escolares ligadas ao movimento anarquista: o *Boletim da Escola Moderna* (editado pela Escola Moderna, fundada em São Paulo/SP a partir da inspiração da escola barcelonesa de Ferrer y Guardia) e *O Início* (iniciativa da Sociedade de Alunos da Escola Nova, fundada em São Paulo/SP, após o fechamento das Escolas Modernas).

Sobre os autores editores desses periódicos, pode-se verificar que as Ligas, Confederações, Associações e Sindicatos fizeram uso, muitas vezes, da imprensa periódica para desenvolver seu trabalho de apoio aos trabalhadores. Além disso, é possível identificar nomes que foram significativos para o movimento de reivindicação pelos operários, bastando observar que Benjamim Motta, Edgard Leuenroth, Everardo Dias, Neno Vasco, Manuel Moscoso e Florentino de Carvalho, por exemplo, são autores que estiveram sempre envolvidos com a imprensa libertária, num ou noutros periódicos.

Dessa forma, “o que tornou a imprensa proletária significativa não foi o seu tamanho: mesmo com circulação reduzida e com poucos recursos materiais, muitas vezes os jornais da pequena imprensa assumiam posições combativas e incomodavam o poder” (MELO, 2005, p. 34). Esse incômodo fica claro quando os diretores e/ou colaboradores acabavam perseguidos e/ou enquadrados na Lei Adolfo Gordo⁸ – que previa a deportação de estrangeiros que perturbassem a ordem pública. Contudo, o movimento logo apressava-se em empreender um novo periódico quando o anterior era encerrado – o que é visível na tabela, ao percebermos como os autores reaparecem, mais tarde, fundando/editando novos jornais.

Concluimos assim que outro aspecto é comum a todos os jornais listados: principalmente pela falta de recursos financeiros, eram muito frequentes as pausas nas publicações, a mudança na periodicidade (ora eram diários, depois quinzenais e até mesmo mensais) e o encerramento das publicações. De qualquer maneira,

desde os primeiros periódicos, aparecidos há cerca de um século, quase todos de vida curta e difícil, até os nossos diários de hoje, o que vemos palpitar em suas colunas é sempre o mesmo pensamento generoso voltado para o futuro, para uma pátria livre e independente, em que o trabalho seja a

⁸ Decreto nº 1.641, de 7 de Janeiro de 1907.

lei comum, a condição primeira e última do bem-estar para todos (PEREIRA, 2014, p. 88).

Neste contexto e sob as condições descritas, será fundado o jornal que é objeto direto da pesquisa aqui registrada. Diante disso, faz-se necessário, para encerrar este capítulo e iniciar a análise das categorias, compreender, em linhas gerais, como se deu o nascimento, o desenvolvimento e o encerramento do jornal *A Lanterna*.

2.3. O Jornal A Lanterna

O periódico que nos é objeto direto de estudos, o jornal *A Lanterna*, teve três fases de publicação, mas como esclarecido na introdução desta pesquisa, nos deteremos apenas às duas primeiras fases para levar a cabo nossas análises.

Na primeira fase (1901-1904), com tiragem entre seis e 26 mil exemplares, foram publicados 60 números: “de março a junho de 1901 (com um número isolado em novembro de 1901 e outro em dezembro de 1902) e de junho de 1903 a fevereiro de 1904, ora como semanário, ora como quinzenário, e mesmo como folha diária, entre dezembro de 1903 e janeiro de 1904” (PERES, 2005, p. 1). Apesar de editada na capital paulista, *A Lanterna* era distribuída por todo o país.

Inicialmente, o projeto editorial d’*A Lanterna* pretendia a distribuição gratuita da publicação, sustentando-se o jornal através de subscrições voluntárias de livres-pensadores. Depois, mudou-se a forma de captação de recursos, feita sobretudo através de assinaturas e venda avulsa, e também mediante publicação de anúncios pagos, na quarta página. O jornal anticlerical tornou-se responsabilidade de uma cooperativa e, posteriormente, de uma sociedade anônima (PERES, 2004, p. 54 – grifos do autor).

Assim como de costume em um jornal libertário, *A Lanterna* utilizou de seu *layout* para deixar claras suas posições e opiniões. Exemplo disso é que “a partir de julho de 1903 e até o final da primeira fase, o jornal foi publicado com a data do calendário cristão e, simultaneamente, com a do calendário revolucionário francês!” (PERES, 2004, p. 55).

Em 1903 ocorreu a fusão d’*A Lanterna* e d’*O Livre Pensador*, importante jornal libertário da época, permitindo a publicação diária do periódico (ainda que temporariamente). A separação aconteceu em janeiro de 1904 por divergências entre os grupos editores das duas publicações. Na edição de 29 de fevereiro de 1904, “Benjamim Mota narrou os detalhes dos

conflitos e da dissolução do grupo em um artigo que pode ser considerado como uma espécie de ‘testamento’ da primeira fase do jornal anticlerical” (PERES, 2004, p. 56).

Sobre a questão de nomear os jornais mencionados neste trabalho, já exposta na justificativa de utilizar o termo *imprensa libertária*, cabe uma informação importante: *A Lanterna*,

pelo menos em sua primeira fase, *não se definia* como uma publicação anarquista, mas mantinha um *diálogo* com grupos e pessoas que estavam sob influência do ideário libertário. Este diálogo sustentava-se sobretudo em torno de uma *relação* entre diferentes atores sociais, alimentado pela bandeira comum de combate ao clero (PERES, 2004, p. 70 – grifos do autor).

Dessa maneira, mantemos a posição de denominar *A Lanterna* como jornal/imprensa libertária, sem associá-la diretamente ao movimento anarquista e/ou operário.

A segunda fase do jornal

iniciou-se em 17 de outubro de 1909, alguns dias após a execução de Francisco Ferrer na fortaleza de Montjuich (Barcelona). O próprio jornal afirmou o seu ressurgimento na capital paulista como consequência do movimento de indignação mundial ao assassinato de Ferrer (...) O programa era o mesmo da primeira fase: denunciar as patifarias clericais e trabalhar pela emancipação da consciência humana (PERES, 2004, p. 78/79).

A periodicidade da publicação na segunda fase merece também destaque, afinal, até quase o final de 1914, o jornal foi publicado semanalmente. Depois disso e até meados de 1915 tornou-se quinzenal. “Daí até novembro de 1916, apareceu praticamente um número por mês, exceto em junho, outubro, novembro e dezembro de 1915 e junho e agosto de 1916” (PERES, 2005, p. 2).

Esta questão justifica-se pela crise gerada pela Primeira Grande Guerra, que enfraqueceu o periódico, fazendo-o passar de semanal a quinzenal, mensal e mesmo ter alguns números não publicados. Entre as justificativas dadas ao público leitor, estavam o aumento significativo do preço do papel para impressão e a inadimplência dos assinantes. Foi também à época da Primeira Guerra Mundial que o jornal passou a aliar-se de fato ao movimento anarquista.

Em 1917, o jornal anticlerical *A Lanterna* transformou-se no jornal *A Plebe*, porta-voz das posições libertárias. E os anarquistas rumaram então para as trincheiras da luta pela emancipação econômica, social e moral de cada indivíduo e da humanidade em geral, combatendo o Estado, a propriedade privada e os males sociais (PERES, 2005, p. 5-6 – grifos do autor).

Anos mais tarde e em um contexto histórico bem diferente, às vésperas da Ditadura Vargas, *A Lanterna* retornaria, sendo publicada entre os anos de 1933 e 1935, porém, como dito e repetido algumas vezes neste texto, nosso recorte temporal não nos permite adentrar pela terceira fase de publicações d'*A Lanterna* para atingir nossos objetivos.

Sobre a associação d'*A Lanterna* aos ideais anarquistas, vimos que não se pode associar o periódico ao movimento desde seus primeiros números, porém, no final de sua segunda fase de publicações, *A Lanterna* associou-se definitivamente ao movimento.

Contudo, é possível identificar que, desde o começo, os ideais que permeavam as páginas do jornal eram, claramente, próximos àqueles disseminados pelos anarquistas declarados. Exemplo disso são as colunas que formavam o periódico, já definidas logo nos primeiros números: “Na primeira página, [havia] um editorial ou um artigo de fundo sobre a pauta do programa do jornal; e um artigo de caráter noticioso ou informativo” (PERES, 2004, p. 55), nas demais páginas, estavam colunas como a “Rol dos Culpados”, dirigida às denúncias ligadas ao clero; a “Ecos” com boletins, mensagens recebidas pela redação e informes diversos; “Correio”, na qual eram respondidas as mensagens de leitores recebidas pela redação; e as seções estrangeiras (*Sezione Italiana* e *Sección Española*) dirigidas aos imigrantes italianos e espanhóis.

Em sua segunda fase, outras tantas colunas surgiram, entre elas, a “Biblioteca d'*A Lanterna*” com indicações de leituras – muitas delas anarquistas, “Notas Bibliográficas” com resenhas e críticas sobre livros, “Seção amena”, com anedotas, “Bíblia Vermelha”, com citações de cunho anticlerical e emancipador, e “Folhetim d'*A Lanterna*” com a publicação de obras em capítulos.

Dessa forma, apoiados na estrutura estabelecida pelo grupo editor, os colaboradores do jornal, por meio de seus escritos, buscavam “a difusão de ideais de regeneração e elevação moral dos indivíduos e da sociedade como um todo, através da igualdade e da justiça, do trabalho e do bem-estar compartilhados, do desprezo das riquezas e da democratização do saber” (PERES, 2005, p. 2). Defendiam assim, “um mundo emancipado, instruído e cientista; uma humanidade dotada de idéias avançadas, progressistas e modernas. E, para completar a obra de regeneração da sociedade, a revolução social como objetivo principal da existência humana” (PERES, 2005, p. 4).

Aliás, era toda essa ideologia, muito próxima da anarquista, permeando os textos d'*A Lanterna* que permitia ao jornal conversar com diferentes grupos, como maçons, protestantes, espíritas, estudantes e operários. O que os unia era justamente

a crença nos valores da modernidade e nas causas do progresso e da civilização. O conhecimento científico apresentava-se a todos os grupos como principal fator de desenvolvimento da sociedade: a razão humana, liberada de todo obscurantismo e associada ao desenvolvimento da inteligência através da educação renovada (isto é, de base científica), proporcionaria a elevação social do indivíduo e, através do despertar das consciências, as tão esperadas transformações sociais (PERES, 2005, p. 7).

Na segunda fase, além do anticlericalismo, passam a ser defendidas as “idéias antimilitaristas e antipatrióticas, justificando que o militarismo, o patriotismo e o nacionalismo eram posições contrárias ao ideal de solidariedade humana” (PERES, 2004, p. 82). Assim, em sua fase mais longa e ativa,

os clérigos e as igrejas eram apresentados n’A *Lanterna* como os principais inimigos de toda a humanidade (...) Entretanto, ao contrário do que ocorria na primeira fase da publicação, outras religiões – como a islâmica – e as diversas manifestações do cristianismo (como as denominações protestantes e o “espiritismo”) também foram alvo das críticas do jornal anticlerical” (PERES, 2004, p. 79/80 – grifos do autor)

“Este posicionamento provocou o afastamento dos aliados da primeira fase que não abriam mão da visão religiosa: parte dos maçons, os espíritas e os protestantes” (PERES, 2005, p. 3 – grifos do autor), contudo, paralelamente a esse afastamento, vemos aumentar a associação com trabalhadores e estudantes.

A posição anticlerical foi mantida até o final da segunda fase

mas, aos poucos, o periódico passou a enfatizar a defesa das causas sociais em detrimento do combate ao clero, assumindo a propaganda emancipadora como o núcleo de seu ideário. Nos artigos, afirmava-se o triunfo da ciência e do método experimental para a aquisição do conhecimento libertador e para o progresso da saúde pública, através de medidas de profilaxia e de higiene (PERES, 2005, p. 3/4).

Em outras palavras, aos poucos, o jornal libertário aproximava-se cada vez mais dos ideais iluministas. Contudo, A *Lanterna* “era um jornal anticlerical, mas de feição popular e muito combativo, dedicando boa parte das suas páginas ao movimento operário, o que explica o prestígio de massas que chegou a ter, não só em São Paulo como nos Estados vizinhos” (PEREIRA, 2014, p. 86).

Veremos, portanto, que “o que se lê nas páginas d’A *Lanterna* é uma verdadeira apologia da ciência como catalisador das transformações sociais e econômicas almeçadas pelo grupo editor” (PERES, 2004, p. 68 – grifos do autor), em consonância com os ideais anarquistas e iluministas sistematizados anteriormente nesta pesquisa. Assim,

ao apresentar os embates dos anarquistas contra o Estado e contra os católicos, *A Lanterna* permite um importante contraponto entre as iniciativas escolares destes grupos, desvelando as concepções educacionais dos atores sociais em ação na *Belle Époque* paulista e uma melhor compreensão deste período da história de São Paulo (PERES, 2005, p. 6 – grifos do autor).

Da mesma forma, permite que aproximemos os ideais iluministas e anarquistas, ampliando as fontes de pesquisa sobre o primeiro, tão comumente estudado a partir de obras que não circulavam no meio operário, a não ser nas traduções e publicações “picadas” realizadas pela imprensa libertária.

3. Sociedade, Desigualdade & Liberdade

Agora que apresentamos os protagonistas desta pesquisa – iluministas franceses, anarquistas e a imprensa libertária, representada aqui pelo periódico *A Lanterna* – buscaremos, a partir deste capítulo, evidenciar a proximidade dos conceitos que se fazem presentes nos escritos publicados por todos eles, mesmo daqueles que não carregam explicitamente o rótulo de *iluminista* na literatura educacional.

Os títulos deste e dos próximos dois capítulos representam as categorias de análise identificadas no decorrer das leituras utilizadas nesta pesquisa e que permitirão estabelecer a análise proposta. Assim, neste terceiro capítulo, buscaremos sistematizar o que os iluministas franceses, os anarquistas e o jornal *A Lanterna* (nesta ordem) compreendiam por Sociedade, Desigualdade e Liberdade – lógica organizativa que será utilizada também nos capítulos quatro e cinco. Isto posto, passemos às primeiras análises.

O barão de Montesquieu, em seus escritos, muito dissertou sobre a sociedade e sobre como esta deve estruturar-se, essencialmente a partir da legislação, para que a organização fosse garantida. Essa estrutura e essa organização, contudo, devem estar em consonância com as particularidades locais. Nas próprias palavras do autor:

devem as leis ser relativas ao *físico* do país, ao clima frio, quente ou temperado; à qualidade do solo, à sua situação, ao seu tamanho; ao gênero de vida dos povos, agricultores, caçadores ou pastores; devem relacionar-se com o grau de liberdade que a constituição pode permitir; com a religião dos habitantes, suas inclinações, riquezas, número, comércio, costumes, maneiras. Possuem elas, enfim, relações entre si e com a sua origem, com os desígnios do legislador e com a ordem das coisas sobre as quais são elas estabelecidas (MONTESQUIEU, 1973, p. 36 – grifos do autor).

Dessa forma, Montesquieu não concorda com a teoria do pacto social – que será defendida por Rousseau, mais tarde. O barão “não parte do pressuposto de que a sociedade civil derive de um pacto. Esse pacto não existe. Na sua visão, é a lei natural do *desejo do ser humano de viver em sociedade*” (SORTO, 2004, p. 78 – grifo do autor) que motiva a necessidade do estabelecimento de leis positivas. Esse desejo inato ao ser humano de conviver em sociedade deve ainda ser obedecido pelos legisladores, desde que não vá contra os princípios do governo. Essa ideia está fundamentada no seguinte argumento do autor:

nada fazemos melhor do que aquilo que fazemos livremente, obedecendo a nossa inclinação natural. Dê-se um espírito de pedanteria a um povo

naturalmente alegre: o Estado nada ganhará com isso, nem interna nem externamente. Deixai-o fazer as coisas frívolas seriamente e alegremente as coisas sérias (MONTESQUIEU, 1973, p. 274).

A sociedade civil, portanto, regida por esse desejo de convívio, deve organizar-se de maneira pura, ou seja, a partir da monarquia. Embora essa afirmação pareça afastá-lo indefinidamente dos ideais iluministas, é preciso compreender que, para Montesquieu

existem três formas de governo (república, monarquia, despotismo); posto em outros termos, o governo de um (monarquia e despotismo) e o governo de muitos, isto é, o governo republicano quer de todo o povo (democracia) quer de uma parte do povo (aristocracia). Ocorre que Montesquieu não acredita na democracia como governo possível nem no presente nem no futuro; para ele essa virtuosa forma de governar-se pertence ao tempo passado [a Antiguidade Clássica]. Analisada a questão dessa maneira, restam, então, somente duas formas: monarquia e despotismo. Ora, ambas se referem respectivamente ao governo onde apenas uma pessoa governa, quer seja o monarca quer seja o déspota. Assim, parece lícito concluir que só há uma forma pura de governo, a monarquia, à qual corresponde, naturalmente, uma única forma impura, o despotismo (SORTO, 2004, p. 83).

Assim, compreendemos que na organização social descrita pelo autor, o poder deve ser centralizado (de apenas um). No entanto, este “um” não deve agir como déspota. Além disso, as funções devem ser divididas em setores, poderes políticos. A literatura em geral caracteriza os poderes descritos por Montesquieu em três: legislativo, executivo e judiciário. Contudo, Arcaya nos alerta que os poderes, na verdade, são dois: “Hay que precisar que Montesquieu, contra lo que se sostiene habitualmente, considera que los poderes políticos son solamente dos: el poder legislativo y el ejecutivo” (ARCAYA, 1996, p. 348), já que o judiciário seria subordinado aos dois outros, tendo como função, interpretar as leis que eles colocam. Independente de serem dois ou três, na teoria de Montesquieu, os poderes devem ficar a cargo de diferentes representantes:

o poder legislativo, de acordo com Montesquieu, deve ser confiado tanto à nobreza quanto ao corpo escolhido para representar o povo (bicameral). O poder executivo deve permanecer nas mãos do monarca, o judiciário no corpo de magistrados, mas este, como já foi dito, nunca deve concentrar-se no soberano (SORTO, 2004, p. 87/88).

De qualquer forma, considerando ou não o judiciário como um poder político, é fundamental na obra de Montesquieu que os três poderes caminhem conjuntamente, ou seja, as três funções devem ser desenvolvidas a partir do princípio de cooperação e de moderação.

Entendemos com isso que os três poderes não devem ter uma atuação independente, pelo contrário “la mutua contención, la acción temperadora de cada poder actuando sobre el

otro, debe generar una gobernación moderada, que sigue una línea media aceptable para el conjunto de la sociedad civil” (ARCAYA, 1996, p. 348). Em outras palavras, os três poderes, atuando de maneira cooperativa, um moderando o outro, servirão de base para a instituição do poder moderado. A mútua contenção descrita por Arcaya garante, inclusive, que a liberdade (base do regime proposto por Montesquieu) seja defendida, impedindo que se instaure um regime despótico, ou seja, a própria aristocracia precisa de algo que a contenha na defesa dos seus interesses em detrimento dos interesses do povo:

se os nobres se confundissem com o povo, todas as decisões se voltariam contra eles, os quais não teriam, por seu lado, interesse em defender a liberdade. Essa mesma aristocracia, porém, deve ser contida de algum modo na promoção de seus interesses. Representados em dois corpos legislativos, tal como já havia proposto John Locke, o corpo dos representantes do povo [Câmara dos Deputados] e o corpo dos nobres [Senado], os dois grupos, delegados da nobreza e do povo, saberão frear-se mutuamente e criar condições de equilíbrio (KRITSCH, 2011, p. 27).

Está posta aí a diferenciação entre liberdade e independência. Montesquieu reforça essa diferença conceituando a liberdade como “o direito de fazer tudo o que as leis permitem; se um cidadão pudesse fazer tudo o que elas proíbem, não teria mais liberdade, porque os outros também teriam tal poder” (MONTESQUIEU, 1973, p. 156). O autor ainda acrescenta que a liberdade política, associada à segurança, só existe no Estado moderado, proposto pelo autor como ideal de sociedade. Arcaya reforça que tal regime impede o poder absoluto e garante as liberdades individuais.

La libertad viene a justificar la idea y la práctica del régimen político moderado. O sea, de aquel tipo de régimen donde la mutua acción de los poderes impide el ejercicio de un poder absoluto (...) Se trata, en efecto, de darle al poder una determinada configuración, de tal modo que al distribuirlo en órganos diferentes, su ejercicio impida el poder absoluto, garantisse una gobernación moderada de la sociedad civil y acote el espacio de las libertades individuales (ARCAYA, 1996, p. 348).

Dessa maneira, Montesquieu, partindo de seu contexto despótico do reinado de Luís XIV, propõe um abrandamento do poder que, de absoluto, passa a moderado. Para nosso primeiro francês, “proteger a liberdade política consiste, portanto, antes de mais nada, em construir um equilíbrio” (KRITSCH, 2011, p. 25/26) e esse equilíbrio garante a organização e a harmonia da sociedade civil.

Arcaya nos traz uma boa síntese de como se estrutura e de como funciona o governo moderado proposto por Montesquieu:

el gobierno moderado sintetiza un proceso, en el cual tres órganos diferentes y con funciones parcialmente distintas, y gracias al igual poder que tienen de oponerse entre sí, pueden impedirse, detenerse, limitarse mutuamente. Y así, funcionar como una balanza, en la cual los pesos y contrapesos se anulan y complementan entre sí. Pero, la balanza solamente adquiere todo su sentido en la libertad. Porque el fin que persigue el gobierno moderado es gobernar lo necesario para establecer un espacio de equilibrio de fuerzas dentro de cual el individuo es libre (ARCAYA, 1996, p. 349).

Ficam claros, portanto, o conceito de sociedade civil, de liberdade (pautado no equilíbrio de direitos) e o ímpeto iluminista (ainda que em seus rudimentos) de transformar o Estado, característicos da obra do barão de Montesquieu.

Jean-Jacques Rousseau, em nossa linha de sucessão dos conceitos iluministas, como dito, defenderá o conceito de “homem natural”, do qual derivar-se-á o conceito de liberdade proposto pelo autor aos indivíduos. Quando trata do conceito de “homem natural”, Rousseau remete-se à imagem do ser social

tal como deveria ter saído das mãos da natureza, vejo um animal menos forte do que uns, menos ágil do que outros, mas, afinal de contas, organizado mais vantajosamente do que todos: vejo-o saciando-se debaixo de um carvalho, matando a sede no primeiro regato, encontrando o seu leito ao pé da mesma árvore que lhe forneceu o repasto; e eis satisfeitas as suas necessidades (ROUSSEAU, 1754, p. 44).

Assim é retratado o homem natural por Rousseau, às vezes, inclusive, chamando-o de selvagem, mas com um conceito de selvageria diferente do que se imagina numa primeira leitura: não o selvagem ilustrado pelo longa-metragem infantil “*Mogli – O menino lobo*”, com corpo de homem e alma de bicho, mas um selvagem que tem suas necessidades atendidas longe da dita civilização. Os inimigos deste homem natural, de acordo com Rousseau, e dos quais “não tem meios para se defender são as debilidades naturais, a infância, a velhice (...) as moléstias de toda espécie, tristes sinais de nossa fraqueza, (...) [que] pertence principalmente ao homem que vive em sociedade” (ROUSSEAU, 1754, p. 40), ou seja, “com tão poucas fontes de males, o homem no estado de natureza não tem, pois, necessidade de remédios, e ainda menos de médicos” (ROUSSEAU, 1754, p. 51).

O estado natural – de onde provém o homem natural – é aquele “em que os desejos de cada um corresponderiam às necessidades de todos” (STRECK, 2008, p. 17) e como “o retorno ao estado da natureza é impossível” (STRECK, 2008, p. 58), Rousseau propõe como ideal de sociedade aquela regulada pelo *O Contrato Social*, que possui seu encanto e sua funcionalidade:

encanto que decorre de seu caráter de solução teórica que permite imaginar uma ordem social capaz de articular em forma simultânea o consenso e as tensões inerentes à defesa dos interesses particulares, sem que o individualismo se torne ameaça extrema e desemboque na selvagem guerra de todos contra todos. O contrato oferece uma imagem de pacificação das relações dos indivíduos entre si, que emana da possibilidade de lateralização do conflito, colocado na origem da constituição do pacto social, mas atenuado na medida em que a necessária sujeição à ordem da lei, se não o evita, ao menos regula o abuso (CIRIZA, 2006, p. 82).

O Contrato, portanto, serve como medida de equilíbrio para as ações instintivas dos homens viciados/corrompidos pela socialidade. Assim como Rousseau fará em seus escritos sobre educação – principalmente com Emílio, colocando-o no centro do processo de aprendizagem –, em sua análise da sociedade, com *O Contrato*, o autor coloca o cidadão no centro da cena social, desamarrando-o “do terreno efetivo da história e do conjunto de relações sociais produzidos de maneira incessante pela desigualdade de riqueza, poder, oportunidades” (CIRIZA, 2006, p. 85).

Porém, *O Contrato*, mesmo desamarrando o homem de tal conjunto de relações sociais produzidos pela desigualdade, mesmo estando pautado no acordo racional entre indivíduos nascidos livres e em condição de igualdade, regulados em seus instintos, “é, ao mesmo tempo, a condição de defesa da propriedade” (CIRIZA, 2006, p. 91). Isso porque, nas palavras do autor, “o que o homem perde pelo contrato social é a liberdade natural e um direito ilimitado a tudo quanto deseja e pode alcançar; o que ele ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo que possui” (ROUSSEAU, 2003, p. 26).

Os escritos de Rousseau sobre a questão da propriedade são interessantes. Para definir o conceito de propriedade, usa as seguintes palavras:

O primeiro que, tendo cercado um terreno, se lembrou de dizer: Isto é meu, e encontrou pessoas bastantes simples para o acreditar, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil. Quantos crimes, guerras, assassínios, misérias e horrores não teria poupado ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou tapando os buracos, tivesse gritado aos seus semelhantes: “Livrai-vos de escutar esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos, e a terra de ninguém!” (ROUSSEAU, 1754, p. 91).

Ainda segundo o autor, as consequências primeiras da instituição da propriedade são a inveja e a competição. E delas, conseqüentemente, nascerá a desigualdade. Nas palavras de Rousseau,

a ambição devoradora, o ardor de fazer fortuna relativa, menos por verdadeira necessidade do que para se colocar acima dos outros, inspira a todos os homens uma negra tendência a se prejudicarem mutuamente, uma

inveja secreta tanto mais perigosa quanto, para dar o golpe com mais segurança, toma muitas vezes a máscara de benevolência; em uma palavra, concorrência e rivalidade de uma parte, e, de outra, oposição de interesses, e sempre o desejo oculto de tirar proveito à custa de outrem: todos esses males constituem o primeiro efeito da propriedade e o cortejo inseparável da desigualdade nascente (ROUSSEAU, 1754, p. 110).

A desigualdade, contudo, tem ainda outra origem: a dependência entre os homens. Tal desigualdade foi mantida ainda, de acordo com o autor, pelo trabalho explorador, que a partir do momento em que as matas foram convertidas em terreno fértil para a produção de subsistência, “viram germinar a escravidão e a miséria, a crescer com as colheitas” (ROUSSEAU, 1754, p. 104). Este tipo de desigualdade, denominada “moral ou política”, pautada a partir do consentimento dos seres sociais, apresenta-se “nos diferentes privilégios de que gozam alguns com prejuízo dos outros, como ser mais ricos, mais honrados, mais poderosos do que os outros, ou mesmo fazerem-se obedecer por eles” (ROUSSEAU, 1754, p. 38/39). Essas relações sociais, mediatizadas pela desigualdade, compõem uma equação: a sociedade instituiu a desigualdade, que foi mantida pela propriedade e, assim, as origens das três (sociedade, desigualdade e propriedade) estão intrinsecamente ligadas:

tal foi ou deve ter sido a origem da sociedade e das leis, que deram novos entraves ao fraco e as novas forças ao rico, destruíram sem remédio a liberdade natural, fixaram para sempre a lei da propriedade e da desigualdade, de uma astuta usurpação fizeram um direito irrevogável, e, para proveito de alguns ambiciosos, sujeitaram para o futuro todo o gênero humano ao trabalho, à servidão e à miséria (ROUSSEAU, 1754, p. 115).

Faz-se necessário aqui destacar da citação acima a expressão *liberdade natural*, uma vez que apenas ela (e não a liberdade civil) é destruída pela sociedade. Em outras palavras: Rousseau não entende a desigualdade moral ou política como cerceamento da liberdade ou da cidadania. Ele mesmo coloca tais questionamentos, e dá as respostas:

pergunta-se, porém, como pode um homem ser livre e ao mesmo tempo forçado a se conformar com vontades que não são a sua. Como podem os oponentes ser livres e, ao mesmo tempo, submetidos a leis que não consentiram? Respondo que o problema está mal colocado. O cidadão consente todas as leis, mesmo as que são aprovadas contra sua vontade, e mesmo as que o punem, quando ousa violar alguma delas. A vontade constante de todos os membros do estado é a vontade geral; por ela é que eles são cidadãos e livres (ROUSSEAU, 2003, p. 129/130).

Assim, “a desigualdade é inevitável, só se trata de regulá-la, de transformá-la num mecanismo impessoal que não marque desde o início o destino de cada sujeito” (CIRIZA, 2006, p. 93). É preciso, portanto, compreender que o conceito de igualdade exposto nas obras

de Rousseau é aquele balizado na “igualdade jurídica: igualdade de direitos e igualdade perante a lei. Em poucas palavras: é a lei, e não a propriedade, o que nos faz iguais” (CIRIZA, 2006, p. 92).

Com este conceito, Rousseau aproxima-se de Montesquieu, mesmo porque, a igualdade jurídica defendida por Rousseau, também não desconsidera a existência de governo – conceito que passava por transição dado o momento histórico da consolidação dos Estados Nacionais: “limito-me, seguindo a opinião comum, a considerar aqui o estabelecimento do corpo político como um verdadeiro contrato entre o povo e os chefes que ele escolhe” (ROUSSEAU, 1754, p. 126).

Dessa forma, paradoxalmente, Rousseau defende, ao mesmo tempo, a obediência à legislação, já que só ela “faz o homem livre e virtuoso” (CIRIZA, 2006, p. 105), e a autonomia do indivíduo. Esta última, “é mais do que uma possibilidade. É obrigação” (STRECK, 2008, p. 24). Entretanto, o conceito de autonomia não pode ser confundido

com falta de responsabilidade pelo todo. A partir da vontade geral, forma-se um “corpo moral e coletivo” que dá origem ao Estado. Quanto aos membros, eles serão cidadãos e o seu conjunto formará o povo. Autonomia e cidadania andam juntas no pensamento de Rousseau (STRECK, 2008, p. 27).

E é esse cidadão autônomo e obediente que será formado, se educado nos moldes da teoria do autor genebrino; mas no futuro. Isso porque, é apenas na quarta e última fase estabelecida pelo autor acerca do desenvolvimento humano, compreendendo dos 15 aos 20 anos, que a educação colocará como objetivo ao aluno o conhecimento do homem e da sociedade. “Esse estágio é tão importante que Rousseau considera haver, nessa idade, um segundo nascimento. O primeiro foi um nascimento biológico, para a vida; este é um nascimento espiritual, para a existência” (STRECK, 2008, p. 41).

Aliás, em seu ideal educativo, Rousseau fará nascer um Emílio que é, tal qual seu criador, paradoxal, um indivíduo que “tem braços, saúde, é moderado, tem poucas necessidades e tem como satisfazê-las. Tem crescido em meio à absoluta liberdade, o maior dos males que pode conceber é a servidão. Ele tem pena dos miseráveis reis, escravos de todos os que lhe obedecem” (ROUSSEAU, 2004, p. 339), ou seja, um indivíduo livre de rótulos sociais, que está inserido na sociedade, mas não integra nenhuma das classes antagônicas. Seria isso possível? Rousseau explica que sim, e como devemos fazer para forma-lo:

querendo formar o homem da natureza, não se trata por isso de fazer dele um selvagem e de relegá-lo ao fundo dos bosques, mas, envolvido em um

turbilhão social, basta que ele não se deixe arrastar nem pelas paixões nem pelas opiniões dos homens; veja ele pelos seus olhos, sinta pelo seu coração; não o governe nenhuma autoridade, exceto a de sua própria razão (ROUSSEAU, 2004, p. 356).

O paradoxo, aqui, é o de almejar um indivíduo envolvido em um turbilhão social sem ser influenciado pelos outros ou por suas próprias paixões. De garantir que o indivíduo exercite a liberdade bem regrada: “o problema consiste, do ponto de vista pedagógico, em como manter a liberdade mediante o caráter minimamente coercitivo imposto por qualquer regra” (DALBOSCO, 2009, p. 188).

Porém, é também preciso entender a liberdade como fim e não como meio. No processo educativo, que prepara para a vida em sociedade, o mestre, dissimulando, faz com que o aluno acredite ser o mestre, fazendo parecer que é completamente livre. Nas palavras do autor, “que ele [o aluno] sempre acredite ser o mestre, e que sempre o sejais vós. Não há sujeição mais perfeita do que a conserva a aparência de liberdade; assim se cativa a própria vontade” (ROUSSEAU, 2004, p. 140).

Entende-se, portanto, que a educação proposta por Rousseau, tem como objetivo o equilíbrio, a medida balanceada. Explica-se isso ao compreender que para ele, “a educação será a arte de gerir os contrários, na perspectiva do desenvolvimento da liberdade autônoma” (SOËTARD, 2010, p. 16), ou seja, um processo de equilibração – proposto para a sociedade e refletido nos indivíduos por meio da aprendizagem.

Aproximando-se desses e de outros conceitos rousseanianos, Denis Diderot tratará em suas obras, do “mito do bom selvagem e do paraíso perdido, ou seja, o estado natural, (...) não menos como tipo de uma sociedade ou moral primitiva, essencial ou ideal, do que como contratipo de uma crítica social e ética da ordem vigente” (GUINSBURG, 1990, p. 140). Seguindo essa linha de raciocínio,

o homem perfeito, para não se converter em “uma estátua com consciência de existir”, precisa aliar-se ao homem natural (...) a razão ao instinto, a alma ao corpo. Esta conciliação, ou reconciliação, é também a do natural com o social, pois no primeiro a alma é escrava das paixões e das necessidades incessantes do corpo, enquanto no segundo ambos se associam em igualdade de condições, comandando e obedecendo cada qual por seu turno (GUINSBURG, 1990, p. 142).

Interessante observar que o autor se mostra tão paradoxal quanto Rousseau, mas também busca o equilíbrio:

Diderot se extrema às vezes numa ou noutra direção. Prefere alternadamente a alma razoável à sensível, o estoicismo ao epicurismo, o sacrifício do

grande homem ao egoísmo do comum dos mortais, a moral aristocrática à democrática. Mas, ainda assim, é possível divisar igualmente a contínua aspiração de superar as tendências contrastantes, de chegar a um “justo meio”, a um fiel de balança graduado segundo os princípios de uma moral universal (GUINSBURG, 1990, p. 143).

Tais princípios seriam a temperança, a justiça e a bondade “sem a qual é inconcebível a subsistência da vida coletiva” (GUINSBURG, 1990, p. 143). É comum, aliás, nas ideias de Diderot, a associação do homem à sociedade, colocando que o que é aplicável ao homem, é aplicável, em maior escala, à sociedade. Em outras palavras, “o que vale para o indivíduo, vale para os povos” (GUINSBURG, 1990, p. 143).

Outra proximidade entre Rousseau e Diderot, consequência do contexto que vivenciaram, está no conceito de autoridade. Para o primeiro, como vimos, a autoridade deve ser eleita pelo povo, assim como para o segundo:

só existe autoridade legítima quando ela resulta do consentimento e da delegação dos que se lhe submeteram. Daí advém que não pode haver um direito divino, nem interesse superior ao coletivo. Todo poder emana do povo, que é seu legítimo proprietário e em cujo favor é exercido: “o Estado não pertence ao príncipe; o príncipe é que pertence ao Estado”, competindo-lhe governá-lo porque o Estado o escolheu para tal fim (GUINSBURG, 1990, p. 143).

Discutindo, também como Rousseau, o conceito de propriedade, na transição do mundo feudal para o capitalista, engendrado pela necessidade de “modernizar os métodos e os instrumentos da exploração da terra, segundo exemplos ingleses e flamengos” (GUINSBURG, 1990, p. 131), em sua obra *Enciclopédia*, “o próprio Diderot redige o artigo ‘Agricultura’, onde não só instrui pormenorizadamente sobre o cultivo do solo pelos meios então mais avançados, como sugere habilmente a irracionalidade do velho regime de propriedade” (GUINSBURG, 1990, p. 131).

A sociedade em que viveu Diderot e sobre a qual escreveu, a do século XVIII, também sofria com inevitáveis repercussões sócio-políticas. A mobilização da indústria e a formação da mão-de-obra

eram dificultadas por um sistema abstruso, caduco, de direitos e ordenações feudais e corporativas. No campo e na cidade, barreiras e privilégios pesavam sobre a força de trabalho e o poder aquisitivo (...) a *Enciclopédia* e Diderot tampouco deixam de ecoar tais problemas. Condenam o sistema tributário, reclamam estímulos para a agricultura, o comércio e a indústria, defendem uma reforma esclarecida da educação. Porém, acima de tudo, advogam direta ou indiretamente a liberdade de competição, a liberdade de troca, a liberdade de circulação de bens e pessoas, e fazem-se porta-vozes de uma reorganização racional da sociedade e do Estado, com base nos

conceitos de direito natural, liberdade e utilidade (GUINSBURG, 1990, p. 132 – grifos do autor).

Para finalizar, temos o marquês de Condorcet. É curioso, no entanto, observar como os ideais foram amadurecendo com o passar dos anos e das obras. Dissemos anteriormente, ainda no primeiro capítulo, que Montesquieu, por estar nos primórdios do pensamento iluminista apresenta teorias menos detalhadas, mais amplas, menos aprofundadas. Condorcet, quarto na linha sucessiva que propusemos nesta pesquisa, por sua vez, apresenta uma teoria que associa fortemente o esclarecimento racional ao desenvolvimento da sociedade, o que torna quase impossível separar o que ele diz sobre sociedade e o que ele diz sobre educação. Isso porque, para ele, a educação está na base de uma sociedade desenvolvida e civilizada, como todos os outros autores iluministas acreditam, essencialmente Diderot.

Essa proximidade com Diderot e o mundo enciclopedista ainda fez de Condorcet um teórico que “via a caminhada do homem em direção à sua perfectibilidade como uma vocação do próprio gênero humano. Por isso, ele era otimista para projetar o que alguns qualificaram como ‘matemática social’” (BOTO, 2003, p. 749), ou seja, que buscasse sistematizar tudo, inclusive a sociedade, matematicamente.

Em seu contexto histórico, nas últimas décadas do século XVIII,

em que a discussão das formas do governo e dos limites e alcances da soberania popular adquire a concretude e a premência próprias à luta política em épocas de grandes transformações, proliferam projetos e textos abrindo um leque de posições sobre a temática da educação, desde a obrigatoriedade e gratuidade da escola até seu caráter nacional ou cosmopolita: entre eles, o relatório redigido por Condorcet na função de membro do Comitê para a Instrução Pública (PIOZZI, 2004, p. 664)

No texto do Relatório, Condorcet defendia que o bem-estar da coletividade dependia diretamente do desenvolvimento do potencial de cada indivíduo da sociedade:

que um grande número de homens se tornem capazes de bem desempenhar as funções necessárias à sociedade, e que o progresso crescente das luzes abra uma fonte inesgotável de recursos para as nossas necessidades, de meios para a felicidade individual e de propriedade comum (...) E, por esse meio, contribuir para um aperfeiçoamento geral e gradual da espécie humana (CONDORCET, 1792, p. 22/23).

Dessa forma, “Condorcet vincula a instrução pública à soberania popular, nos quadros de uma república laica, erguida sobre o sufrágio universal e o exercício da administração pelo povo instruído” (PIOZZI, 2004, p. 665). E tal soberania “é o elemento nucleador do percurso da instrução pública” (PIOZZI, 2004, p. 665). Em outras palavras,

Condorcet, confiante que o povo pudesse ter acesso irrestrito à administração dos negócios públicos e à elaboração das normas jurídicas e morais, considerava imprescindível, para garantir a efetivação da sociedade autogerida, que a instrução pública, radicalmente laica e inteiramente custeada pelo Estado, se constituísse em oposição ao espírito e interesse mercantis e à retórica dos “fabricadores de mentiras” (PIOZZI, 2004, p. 670).

Tais “fabricadores de mentiras” eram representados pelos religiosos e pelos juristas. Tanto que “ao elencar os cursos que preparam para as profissões de utilidade pública, (...) Condorcet exclui de seu projeto as faculdades de teologia e jurisprudência” (PIOZZI, 2004, p. 666). Afinal, a primeira formaria com bases não-científicas e alicerçadas na fé; já a segunda, não se faria necessária já que, além de toda constituição dever ser provisória, o local de “discussão e revisão [de legislação] devem ser as assembleias eleitas e julgadas pelo povo” (PIOZZI, 2004, p. 666).

Dessa maneira, “ele compreendia que o progresso no conhecimento dos homens e das coisas exige que, periodicamente, as leis sejam revisadas, em direção ao aperfeiçoamento coletivo do povo” (BOTO, 2003, p. 740). Tal revisão periódica se fazia necessária para que “fossem submetidos à crítica os preceitos legais, com o fito de criteriosamente verificar se estes ainda eram válidos para a prosperidade pública” (BOTO, 2003, p. 750), já que, como Montesquieu, Condorcet acreditava na feitura contextualizada de toda e qualquer legislação. Nas palavras de Boto, Condorcet acreditava que

não haveria ordem, regra, nem mesmo qualquer lei que pudesse, sob tal prisma, ser considerada imutável ou inamovível. Não haveria limite para o aperfeiçoamento humano, assim como não há limite para demarcar o máximo possível de liberdade e de igualdade. Eram apenas ideais reguladores... (BOTO, 2003, p. 750).

Ademais, outros dois aspectos da teoria social de Condorcet o aproximam dos outros iluministas estudados até aqui. Segundo Boto (2003), o marquês dedicou-se, inclusive, a produzir inúmeros escritos de maneira anônima que dissertavam sobre como os abusos devem ser eliminados, a exemplo do que pensavam seus antecessores, pautando a democracia pela formação científica e racional que, por sua vez, produziria igualdade, justiça e liberdade.

Por fim, aproximando-se mais de Rousseau, é possível identificar que os estudos de Condorcet sobre a estrutura educacional, que culminaram no Relatório, buscavam a “equalização das oportunidades de acesso à escola, e, por decorrência, a uma diminuição, na ordem social, de clivagens postas pela desigualdade de fortunas” (BOTO, 2003, p. 741). Assim, como Rousseau, Condorcet reconhecia uma “única desigualdade natural e, portanto,

legítima: a desigualdade de talentos – dos dons, das aptidões, dos potenciais, enfim, das capacidades de cada um perante os demais” (BOTO, 2003, p. 742). O outro tipo de desigualdade, a posta pela propriedade e pela estrutura social, deveria ser eliminada progressivamente com o desenvolvimento dos indivíduos, pela ilustração.

É possível associar essa eliminação progressiva da desigualdade posta pela propriedade com os escritos anarquistas e, quiçá, afirmar que estruturam-se mais fortemente aqui os conceitos que fundamentariam as obras dos nossos quatro outros autores, mesmo porque, a nosso ver, os oito intelectuais configuram uma verdadeira linha cronológica de evolução do pensamento iluminista, culminando no anarquismo.

No ano da morte de Condorcet, William Godwin completou 38 anos e, portanto, já estava produzindo suas obras. Dessa maneira, podemos entender que os dois foram contemporâneos e, por isso, partiram do mesmo contexto histórico para escrever. Por sua vez, os próximos anarquistas que nos ajudarão a fundamentar os conceitos de Sociedade, Desigualdade e Liberdade – Proudhon, Tolstói e Ferrer y Guardia – representarão a progressão e o amadurecimento de questões que foram postas para discussão desde os escritos de Montesquieu.

Assim, pautados nos mesmos ideais que pairavam sobre a Europa, todos os autores estudados aqui tenderam para um conceito de sociedade parecido – direcionado para a liberdade e com a crescente participação do povo nas decisões coletivas – mas também muito distinto, considerando-se o fato de que os anarquistas defenderão a não existência do governo. Essa defesa já aparece nas ideias de Godwin, nosso primeiro anarquista, que

repudiava qualquer sistema social que dependesse do governo e apresentou sua própria concepção de uma sociedade simplificada e descentralizada, com um mínimo de autoridade que se iria tornando cada vez menos atuante, baseada na divisão voluntária dos bens materiais. E ele sugeria meios para atingir tal objetivo, através de uma propaganda divorciada de qualquer partido ou objetivo político (WOODCOCK, 2010, p. 65).

Godwin considerará, a partir de suas reflexões sobre a sociedade, tanto a democracia quanto a monarquia como coercivas, o que o aproxima e o afasta de Montesquieu. Da mesma maneira, assim como o nosso primeiro francês, nosso primeiro anarquista proporá um sistema que contrapõe-se à monarquia e à democracia. Montesquieu criou o poder moderado e Godwin o “autogoverno, isto é, uma sociedade sem nenhuma forma coerciva, fundamentada sobre a ética da responsabilidade. Porém, a sua teoria não é aquela do contrato social de Rousseau, mas sim da contraposição de valores” (CODELLO, 2007, p. 34). Essa sociedade

ideal, a do autogoverno, teria como caminho transitório, para o autor, a anarquia, que pode ser entendida como um processo que, apesar dos males causados e dependendo das bases em que se fundamenta, pode gerar bons resultados:

ela [a anarquia] não pode levar imediatamente à melhor forma de sociedade, já que necessariamente deixa a humanidade em um estado de fermentação, o qual exige uma mão forte para controlar e um processo longo e enfadonho para tranquilizar. O cenário no qual a anarquia terminará depende principalmente do estado mental pelo qual foi precedida (GODWIN, 2004, p. 48).

Para a sociedade futura, do autogoverno, “Godwin prevê um modo de vida drasticamente simplificado, pois o luxo corrompe – devemos ter tanta pena dos ricos quanto dos pobres – e o trabalho é necessário à felicidade do ser humano” (WOODCOCK, 2010, p. 95).

A felicidade, conceito tão presente nas obras do filósofo inglês, está identificada pelo conceito de liberdade e remete, por sua vez, à essência natural do ser humano, já que Godwin defende que

aquilo que a sociedade e o indivíduo devem ser significa, na verdade, afirmar que eles são aquilo que já são naturalmente. Sua grande preocupação é demonstrar como cada ser humano é naturalmente livre, e que a liberdade nada mais é que um valor supremo e inalienável. Cada um tem direito de não suportar nenhuma forma de opressão ou de violência, deve poder exprimir-se em cada campo com a mais absoluta autonomia, segundo sua vontade, respeitando os direitos iguais dos outros. Ninguém tem o direito de considerar *a priori* aquilo que é necessário ou desejável para um outro. O escopo da vida é a busca pela felicidade, que consiste propriamente na máxima liberdade (CODELLO, 2007, p. 34 – grifos do autor).

Além disso, a felicidade é, ao mesmo tempo, na visão do autor, individual e coletiva. No âmbito individual, “os principais motivos que tornam definíveis uma existência humana como feliz são o sentir-se importantes e considerados, ter o poder de confirmar o próprio comportamento nas decisões autônomas e livres” (CODELLO, 2007, p. 62). Já no âmbito coletivo, felicidade é “receber um sentimento de aprovação em relação aos próprios comportamentos, participar de modo afetuoso ao bem-estar comum” (CODELLO, 2007, p. 62).

Dessa maneira, e aproximando-se agora de Diderot, que costumava considerar o que é aplicável ao indivíduo como aplicável à sociedade, Godwin entende que

se todos os indivíduos são felizes a comunidade inteira também o será. O homem é um ser social e é necessariamente ligado aos outros indivíduos. Disso deriva que cada homem deveria ser educado para assistir os outros, e o

primeiro objetivo a se estabelecer consiste em educar o homem a ser feliz, e o segundo, a ser útil, ou seja, virtuoso (CODELLO, 2007, p. 54).

Contudo, para que possamos ver nascer essa sociedade pautada na liberdade e na felicidade, segundo Godwin, precisamos de uma revolução social pautada em um conceito puramente idealista e essencialmente anarquista:

para restituir o homem à sua espontaneidade e bondade original não é suficiente agir e modificar o ambiente social, mas é necessário da mesma forma mudar a mentalidade do indivíduo, erradicando-lhe os preconceitos e julgamentos de qualquer natureza. Para essa operação, para eliminar o poder político e religioso dominante, da mesma forma que toda outra forma de domínio, seja ele democrático ou monárquico, é necessária uma revolução – que Godwin faz votos que não seja violenta. Finalmente, não se pode dizer que a mudança seja completa sem uma redistribuição da riqueza e a abolição da propriedade privada (CODELLO, 2007, p. 47).

Assim como a liberdade está na base da felicidade da sociedade, a questão da justiça permeia os escritos de Godwin, também pensada em termos coletivos e colaborativos, já que segundo o autor “é a própria comunidade que decidirá e garantirá a si mesma os princípios da justiça, uma vez que seus integrantes estarão unidos na compreensão dos princípios de moralidade e de verdade” (CODELLO, 2007, p. 35).

Dessa forma, “qual é a medida da moral e do dever?” A justiça. Não os decretos arbitrários que estão em vigor em um clima particular, mas aquelas leis da razão que são igualmente obrigatórias onde quer que o homem se encontre” (GODWIN, 2004, p. 19).

Sobre as penas que podem ser utilizadas, Godwin é muito ponderativo e, ao final, acaba por delimitar punições válidas muito específicas. Quanto ao confinamento, por exemplo, disserta sobre as hipóteses e, ao refutá-las, uma a uma, sugere um banimento a algum país que não esteja estruturado ainda para que o infrator possa utilizar sua experiência de ter vivido em uma sociedade estruturada para ajudar os demais.

Contudo, o autor explica que “em formas republicanas e simples de governo, punições são raras, e a pena de morte, quase desconhecida. Por outro lado, quanto mais desigualdade e opressão há em uma comunidade, mais as punições são multiplicadas” (GODWIN, 2004, p. 56).

Pierre-Joseph Proudhon também partirá do conceito de liberdade para escrever sobre a sociedade. Seu método de investigação está em buscar o equilíbrio (expressão tão presente nos escritos analisados até aqui) entre os aspectos negativos e positivos de seus objetos de estudo, ou seja, buscando nas sociedades

o que cada uma delas contém de verdadeiro, de conforme ao voto da natureza e às leis da sociabilidade, eliminamos o que elas contém de elementos estranhos; e o resultado dá uma expressão adequada à forma natural da sociedade humana, em uma palavra, a liberdade (PROUDHON, 1998, p. 31).

Seguindo, assim como seus antecessores, com a discussão acerca do que nos tolhe a liberdade na sociedade, Proudhon ainda jovem, em seus primeiros escritos, dois anos antes de publicar *O que é a propriedade?*, “ao discordar da tradução dada ao oitavo mandamento [bíblico] que – segundo ele – não significaria ‘Não roubarás’ mas ‘Não guardarás nada para ti’, desfecha um claro ataque contra a instituição da propriedade” (WOODCOCK, 2010, p. 123). Porém, “ele queria que se entendesse por *propriedade* (...) ‘a soma de seus abusos’. Ele denunciava a propriedade do homem que a utiliza para explorar o trabalho alheio sem qualquer esforço próprio” (WOODCOCK, 2010, p. 125 – grifos do autor).

Assim, em sua obra mais famosa, na qual avalia a propriedade, depois de ponderar seus aspectos positivos e negativos e considerá-la, no mínimo, contraditória, concluiu que “a verdadeira forma de governo é a anarquia” (PROUDHON, 1998, p. 18). O autor ainda explica que a anarquia, representaria o equilíbrio entre os aspectos positivos e negativos da propriedade, já que nela, “o homem que trabalha tem direitos absolutos sobre aquilo que produz, mas não sobre os meios de produção” (WOODCOCK, 2010, p. 128); estes devem ser comuns. Aqui, o autor se aproxima de Rousseau que afirmou ser a terra de ninguém, enquanto os frutos devem ser de todos.

A partir desse conceito, Proudhon contradiz Godwin, para quem a sociedade anárquica é transitória, e aproxima-se de Montesquieu, ao evidenciar a organização da anarquia que deve considerar as condições particulares e geográficas locais. Segundo o autor,

para assegurar a igualdade entre os homens, o equilíbrio entre as nações, é preciso que a agricultura e a indústria, os centros de instrução de comércio e de armazenamento sejam distribuídos segundo as condições geográficas e climáticas de cada país, a espécie de produtos, o caráter e os talentos naturais dos habitantes, etc., em proporções tão justas, tão sábias, tão bem combinadas, que lugar algum apresente nem excesso nem ausência da população, de consumo e de produto (PROUDHON, 1998, p. 31/32).

Sobre o caráter e os talentos naturais dos habitantes, mencionados na citação acima, cabe uma explicação. Para Proudhon, a igualdade que deve prevalecer na sociedade não deve encobrir os talentos naturais dos indivíduos, ou seja, a individualidade é positiva e contribui para o equilíbrio da sociedade. Assim,

a relação entre o homem e a sociedade é portanto um equilíbrio delicado. A sociedade não deve transformar-se num todo monolítico, no qual as diferenças individuais desaparecem, absorvidas pela uniformidade. Entretanto, ela também não deve ser apenas uma coleção de indivíduos. É dela que surgem a força e o caráter coletivo que são diferentes da força e do caráter individual de cada um de seus membros (WOODCOCK, 2010, p. 118).

Contudo, no “Manifesto eleitoral do povo”, de 1848, em que dissertava sobre os aspectos negativos da sociedade e as medidas necessárias para o estabelecimento do equilíbrio, a causa da desigualdade foi identificada por Proudhon como a divisão dos cidadãos em três categorias: *trabalhadores* (escravo, servo, plebeu, proletário); *capitalistas* (patrício ou nobre, proprietário, burguês) e *homens de talento*⁹ (sacerdote, clérigo, funcionário público). De acordo com o autor, essa desigualdade deve sim ser superada de maneira que para todos haja a palavra *trabalho* como ponto comum, com o objetivo de que “todo cidadão seja ao mesmo tempo, com idêntico valor e num mesmo grau, capitalista, trabalhador e sábio ou artista” (PROUDHON, 1998, p. 69).

Já sobre os aspectos negativos da sociedade, Proudhon explica que trata-se da ideia de que o capital, ao contrário do trabalho, é por si só produtivo:

visto que o proletariado e a miséria têm por causa orgânica a divisão da sociedade em duas classes: uma que trabalha e não possui; a outra que possui e não trabalha, que, por conseguinte, consome sem produzir; segue-se que o mal de que sofre a sociedade consiste nesta ficção singular de que o capital é, por ele mesmo, produtivo; enquanto o trabalho, por ele mesmo, não o é. Com efeito, para que as condições fossem iguais, nesta hipótese da separação do trabalho e do capital, seria preciso que, como o capitalista se desenvolve através de seu capital, sem trabalhar, também o trabalhador pudesse se desenvolver através de seu trabalho, sem capital (PROUDHON, 1998, p. 70).

Por fim, a medida necessária para o estabelecimento do equilíbrio da sociedade, nas palavras do autor, é a da associação:

se portanto acontecesse que os trabalhadores se combinassem em todas as partes da República e se organizassem da mesma maneira, é evidente que, senhores do trabalho e produzindo incessantemente, pelo trabalho, novos capitais, logo teriam reconquistado, por sua organização e sua concorrência, o capital alienado; atrairiam a eles, principalmente, a pequena propriedade, o pequeno comércio e a pequena indústria; depois a grande propriedade e as grandes empresas; depois as explorações mais vastas, as minas, os canais, as estradas de ferro; eles se tornariam os senhores de tudo pela adesão sucessiva dos produtores e a liquidação das propriedades, sem espoliação nem saque dos proprietários (PROUDHON, 1998, p. 73).

⁹ Segundo Proudhon, os *homens de talento* são os “agentes de corrupção e servidão” (PROUDHON, 1998, p. 69).

Interessante observar que Proudhon, assim como Rousseau não almeja o fim da propriedade. Contudo, nosso segundo anarquista almeja o fim da propriedade privada, substituída pela propriedade partilhada, por meio da associação dos trabalhadores. Esta sim, na teoria do autor, equilibraria a sociedade e promoveria a liberdade. Contudo, vale ressaltar que, embora idealize que todos sejam proprietários, Proudhon não considera um governo – ainda que do proletariado. O problema? A falta de tempo: “Não há aí mais lugar nem tempo aos cidadãos para ocupar-se de seus trabalhos industriais; não são suficientes todos os seus dias para executar as tarefas de governo. Não há meio tempo: ou trabalhar ou reinar” (PROUDHON, 1998, p. 110).

Este posicionamento gerou, inclusive, uma mudança de ideia em Proudhon. Se antes o autor defendia a participação representativa dos trabalhadores no governo, tanto que se candidatou e atuou na Assembleia Nacional, agora alega que “para nos afirmar em nosso separatismo nós não temos necessidade nem de representantes, nem de candidatos, é-nos preciso, nos termos da lei, somente esta única palavra, *veto*, a fórmula mais enérgica que o sufrágio universal pôde descobrir” (PROUDHON, 1998, p. 147 – grifos do autor).

Essa mudança de ideia adveio da própria experiência de Proudhon que afirmou com pesar que “é preciso ter vivido neste isolador que se chama uma Assembléia Nacional para conceber como os homens que ignoram mais completamente o estado de um país são quase sempre aqueles que o representam” (PROUDHON, 1998, p. 62).

Para além da necessidade de representantes operários no governo e da falta de tempo que impossibilitaria os trabalhadores de assumirem o comando da sociedade, está a ideia proudhoniana de que a revolução não é feita por ações políticas. Para o autor, “uma revolução verdadeiramente orgânica, produto da vida universal, mesmo que tenha seus mensageiros e seus executores, não é verdadeiramente a obra de ninguém” (PROUDHON, 1998, p. 169). Ou seja, ela é natural a partir da mudança idealista que acontece nos indivíduos a cada geração. Segundo o autor, “somente uma obra humana (...) possui a capacidade de criar e modificar a realidade social” (CODELLO, 2007, p. 99) e, por *humana*, entende-se aqui o gênero humano e não alguns representantes específicos.

Exemplo disso é o fato de a obra “Idéia geral sobre a Revolução no século XIX”, de 1850, começar “com um estudo do processo revolucionário, que Proudhon apresenta como um fenômeno necessário, uma conseqüência que – tal como outros acontecimentos tão naturais quanto a morte, o nascimento e o crescimento – não pode ser evitada” (WOODCOCK, 2010, p. 146).

Por fim, vale ressaltar que Proudhon “não confiava em conclusões imutáveis ou respostas definitivas. [Mesmo porque] a sociedade dinâmica sempre foi o seu ideal, a sociedade mantida em movimento pelas transformações e viva pela crítica incessante” (WOODCOCK, 2010, p. 136) – uma visão tipicamente anarquista.

Tais recomendações e ideias seriam ouvidas e valorizadas por Lev Tolstói, nosso terceiro anarquista que, assim como seus antecessores, “condenando a ordem autoritária da sociedade, propondo uma nova ordem libertária e sugerindo meios para alcançá-la (...) [teoriza e pratica] um verdadeiro anarquismo” (WOODCOCK, 2010, p. 264).

Tolstói viveu em uma época em que a Rússia “encontrava-se na fase de transição da monarquia feudal para a burguesa” (EGOROV, 1988, p. 5). Movido pelas mudanças que impunham a sociedade capitalista em seu país, Tolstói, como bom anarquista, apesar de, como dito, negar o título, em alguns de seus romances, “lança-se contra a sociedade burguesa, o regime capitalista baseado na submissão, miséria e ignorância das massas populares” (EGOROV, 1988, p. 7). Dessa forma, “L. Tolstói reflectiu o período da vida da Rússia que começou com a queda da servidão e terminou com a revolução de 1905-1907. É nestes anos que, fundamentalmente, o escritor realiza as suas buscas pedagógicas” (EGOROV, 1988, p. 8), que certamente fundamentariam o trabalho prático e os inúmeros escritos que produziria nos anos seguintes. O russo pacifista que foi amigo de Proudhon,

reluta em criar utopias ou esboçar planos para a sociedade que poderia existir, se os homens não estivessem mais sujeitos aos governos (...) Entretanto, chega a imaginar uma sociedade onde não existirão nem governos, nem leis, nem propriedade, substituídos por uma produção cooperativa (WOODCOCK, 2010, p. 263).

Para ele (assim como para Godwin e Proudhon) é necessária “uma revolução moral, mais do que uma revolução política. [Isso porque] uma revolução política luta contra o Estado e a propriedade de fora, uma revolução social trabalha dentro da sociedade má e vai minando suas bases” (WOODCOCK, 2010, p. 264).

Assim como fará em sua escola, a de Iasnaia Poliana, onde não existiam leis, mas regras que deveriam ser espontâneas, surgidas na necessidade da convivência, Tolstói “acreditava que de uma desordem social, a organização nasceria naturalmente, sem necessidade de nenhum sistema de controle” (CALSAVARA, 2004, p. 52), desde que a educação fosse privilegiada como ferramenta de transformação social. Assim, a exemplo de todos os autores estudados nesta pesquisa,

Tolstoi enxerga na educação um instrumento de moldagem que as elites e o governo usam constantemente. Para ele, a educação seria sempre uma tentativa de conservação do *status quo* (...) as escolas existentes eram lugares de embrutecimento e a sua proposta inclui algo novo para o século XIX, a manifestação da capacidade criativa da criança (CALSAVARA, 2004, p. 52/53 – grifos da autora).

O que é possível ver na obra de Tolstoi, assim como foi na obra de Condorcet e como será na de Ferrer y Guardia, nosso quarto anarquista, é que o conceito de Sociedade está intrinsecamente ligado ao de Educação. Os conceitos de Sociedade, Desigualdade e Liberdade estão presentes na obra dos nossos dois últimos anarquistas, tão dedicados à prática, mas sempre remetendo-se à educação como ferramenta fundamental de promoção desses conceitos. Por isso, optamos por nos atermos a estes dois intelectuais com mais profundidade no próximo capítulo, ao dissertarmos sobre educação, considerando, por ora, que os conceitos gerais acerca da Sociedade postos nas obras de Godwin e Proudhon foram apropriados por Tolstoi e Ferrer y Guardia, bem como pelo jornal *A Lanterna*, que muito explorou em suas edições tais conceitos.

Assim como é complicado separar o que os autores disseram sobre educação e sociedade, é praticamente impossível separar o que *A Lanterna* publicou sobre Sociedade (e sobre Liberdade ou Desigualdade – as outras categorias deste capítulo) daquilo que ela publicou sobre religião. Como exposto anteriormente, *A Lanterna* se declarou desde o seu início como órgão anticlerical e, portanto, a religião permeia todos os escritos acerca das categorias colocadas para esta pesquisa, ou seja, a dificuldade em separar a religião de outros conceitos será comum também nos próximos capítulos.

De qualquer maneira, é possível verificar nas edições analisadas de sua primeira e segunda fase, que *A Lanterna* considera como partícipe da sociedade o indivíduo que trabalha ativamente. Na edição de 20/04/1901, em matéria intitulada “O trabalho”, o jornal¹⁰ convida os jesuítas a participarem da sociedade, cada vez mais dinâmica e industrial à época das primeiras publicações. O estímulo aos jesuítas está pautado no argumento de que “todo aquelle individuo ou corporação que não trabalha, não produz, é portanto um reprobado da sociedade; rouba o seu acervo. É um parasita intoleravel que deve ser eliminado!” (O TRABALHO, 1901, p. 3).

¹⁰ A maioria das publicações d’*A Lanterna* não são assinadas, indicando que as opiniões expressas são aquelas da equipe do jornal. Assim, as matérias/escritos que foram citados nesta tese serão, em alguns momentos, referenciados com o título da reportagem, e em outros com o nome do autor que as assinou.

Atuando politicamente, o jornal ainda discute, em muitas de suas edições, as mudanças de governo, posicionando-se sempre em favor da sociedade laica e independente. Na edição de 03/06/1901, a nota “A postos!” convida o povo a combater a candidatura de Rodrigues Alves, que acabaria eleito no ano seguinte, sugerindo que os cidadãos brasileiros se unissem

para suffragar nas urnas o nome de qualquer cidadão que represente uma barreira á invasão jesuitica, pelo respeito á lei fundamental do paiz, que separando a Igreja do Estado, estabeleceu por isso que o Brazil não póde manter relações de quaisquer especie com o velho avaro do Vaticano (A POSTOS!, 1901, p. 1).

Dois anos depois, o jornal evidencia mais uma vez sua luta por um país laico no qual o povo exerce soberania. Na seção “Tribuna” da edição de 15/12/1903, no texto “A Revisão”, ao discutir o fato de a Constituição Federal estabelecer impeditivo a projetos que almejam abolir a República, *A Lanterna* afirma que “na constituinte, que ha de dar á nação um governo que mais se aproxime da sua indole e das suas tradições, é imprescindível o concurso dos cidadãos aptos para esta grande missão, de qualquer partido que sejam” (A REVISÃO, 1903, p. 1). Adiante, justificando sua posição, o jornal ainda explica que “a sociedade tem sempre o poder de constituir e organizar o Estado. A sua soberania é inalienável e imprescriptível. A nação que adoptou uma Constituição, diz um publicista, póde reformal-a *como e quando quiser...* Denegar-lhe este direito é desconhecer sua soberania” (A REVISÃO, 1903, p. 1 – grifos no original). Verificamos, neste excerto, a proximidade dos ideais expressos n’*A Lanterna* com aqueles colocados por Condorcet, para quem a administração do povo e a discussão de leis em assembleias também é atividade primordial.

Ainda no ano de 1903, na edição de 21 de dezembro, em matéria intitulada “Bernardino de Campos” sobre o segundo mandato do “actual presidente de S. Paulo” que, aos olhos d’*A Lanterna*, é “immoralissimo” pela corrupção, nepotismo e má administração, mais uma vez a participação política do povo é o assunto: “os aulicos republicandos, mais aulicos que os cortezãos nas monarchias, acham tudo isso divino e sublime. Mas o povo, sempre justo, despreza os olygarchas mas despreza ainda mais os lacaios que os defendem na imprensa e na tribuna” (BERNARDINO, 1903, p. 1).

Na edição seguinte, dois dias depois, *A Lanterna* se mostra satisfeita com a repercussão de suas ideias na coluna “Écos”, em nota intitulada “De vez em quando”, na qual aproveita para declarar suas posições com relação à sociedade – posição esta pautada em conceitos e expressões tipicamente iluministas:

de um pequeno reducto ou cenaculo de consciencias inabalaveis e esclarecidas não raro surge a iniciativa dominante e avassaladora que transforma uma sociedade (...) É esse o unico proposito d' A Lanterna: congregar em seu redor os caracteres resolutos que querem redimir-se e aos seus contemporaneos da escravidão que nos legou o obscurantismo de outras éras e preparar o advento e consagração de principios em harmonia com o progredir deste seculo em todos os ramos da sciencia e do estudo" (DE VEZ EM QUANDO, 1903, p. 1).

Contudo, apesar da boa repercussão do jornal identificada por seus editores, *A Lanterna* também sofreu com represálias, inclusive de familiares de políticos que haviam sido alvo das notas do jornal. Exemplo disso é a consequência da matéria já mencionada, sobre o governo de Bernardino de Campos. Na edição de 24/12/1903, em uma nota intitulada "Agressão Covarde", fica registrada a informação de que um dos filhos do "presidente do Estado" agrediu o redator-chefe (Benjamim Mota) que caminhava pela "rua do Commercio" com golpes de bengala por conta das afirmações feitas pelo jornal em 21/12/1903. O fato repercute em edições posteriores e reforça a discussão já feita, desde o início, n'*A Lanterna* sobre a liberdade de expressão.

Aliás, o conceito de liberdade, pelo menos nestes primeiros anos do jornal é sempre abordado como liberdade de discussão e de expressão, esta última derivada provavelmente da repressão direcionada aos estrangeiros (que compunham parte da equipe). Tal preocupação fica clara nas publicações do segundo semestre de 1903 e primeiro semestre de 1904, como veremos a seguir.

Na edição de 29/30 de agosto de 1903, *A Lanterna* publicou detalhadamente a apresentação do projeto de lei elaborado por Erico Coelho. Na edição seguinte, de 5/6 de setembro de 1903, o jornal posicionou-se a favor do projeto que, segundo o jornal, inauguraria o processo de laicização da sociedade, garantindo o direito de liberdade de culto à Igreja. Além disso, o jornal defende que haja liberdade de exame das leis por todos os cidadãos, justificando o detalhamento feito na última edição de agosto. Dessa maneira, o jornal se coloca como adversário "de leis repressivas e de excepção, porque entendemos que será no regimen da mais ampla liberdade de exame e discussão que triumphará a verdade" (O PROJETO, 1903, p. 1).

Já nas edições de janeiro de 1904, o jornal noticia que o executivo planeja votar um projeto de lei que determina a expulsão de estrangeiros. Lei esta que, segundo a nota publicada sob o título "Expulsão de Estrangeiros" é inconstitucional. Assim, na edição de 14/01/1904, o jornal explica que a Constituição de 1891 consagrou "a egualdade do

estrangeiro ao nacional” (EXPULSÃO, 1904, p. 1) e ainda argumenta que é triste que isso ocorra em um “paiz novo, que precisa do elemento estrangeiro” (EXPULSÃO, 1904, p. 1). Dois dias depois, na edição de 16 de janeiro, o jornal informou que o governo havia desistido de votar a lei, contudo, sabemos que três anos depois (no intervalo entre a primeira e a segunda fase do periódico) seria promulgada a Lei Adolfo Gordo, legitimando a deportação dos estrangeiros que perturbassem a ordem no país.

Em sua segunda fase, *A Lanterna* demonstra aproximar-se mais do meio operário trabalhador, sem obviamente, distanciar-se de sua principal característica: o anticlericalismo. Na edição de 11/02/1911, em uma nota chamada “O Homem”, o jornal volta a discutir o papel dos cidadãos na sociedade afirmando que

o homem, dum modo geral, influe na sociedade na razão do seu trabalho e da sua utilidade. Os homens mais uteis ao aproveitamento do proximo, citando-se, entre elles, todos os que têm em mão profissões honrosas, dignas e aproveitaveis. Scientificamente falando, esses não têm acção nociva ou perniciosa no meio em que vivem (O HOMEM, 1911, p. 3).

A matéria ainda esclarece que os nocivos são aqueles que roubam, exploram e/ou pregam, a exemplo dos religiosos, tão combatidos por sua veia anticlerical.

Na edição de 27/04/1912 é inaugurada uma série de matérias n’*A Lanterna*, intitulada “Capital e Trabalho”. Na primeira matéria, “O proletário”, discute-se a desigualdade existente entre o capitalista e o operário trabalhador:

elles, os potentados, os argentarios, de automovel, em festas e banquetes, exhibem as suas magnificencias de nababos, enquanto os esteios de sua grandeza, os desprezados operarios, que, com o suor dos seus rostos vincados pelo soffrimento e seus macilentos corpos quebrantados pelo excesso de fadiga, lhes proporcionaram o fausto e o luxo, não têm o mais das vezes, um pedaço de pão para darem aos seus numerosos filhos... (O PROLETÁRIO, 1912, p. 2).

Em 05/05/1912 o tema da seção é “Fabricas e Officinas”, denunciando as más condições de trabalho destes locais. Nas edições seguintes são discutidos temas como a falta de direitos, o casamento (sempre precoce no meio operário) do qual são gerados muitos filhos, greves (sempre em apoio a elas), a exploração de mulheres e crianças nas fábricas, a instrução dos filhos dos trabalhadores, questões psicológicas e de autoestima, desunião da classe trabalhadora, doenças e acidentes decorrentes do trabalho. Na edição de 06/07/1912, a última matéria da série, nomeada apenas com o nome da seção (“Capital e Trabalho”) toma ares de esclarecimento e denota o claro posicionamento do jornal: “para nós, a luta do

proletariado tende à abolição do salariato e ao estabelecimento de um regimen de igualdade social baseado na socialização da terra e dos meios de produção” (CAPITAL, 1912, p. 2).

É possível identificar aqui uma proximidade com a afirmação de Rousseau sobre os frutos serem de todos e a terra de ninguém, pela qual o francês também defende que o cidadão seja desamarrado das relações postas pela desigualdade, configurando-se como centro da cena social.

Ainda sobre os aspectos característicos do meio operário trabalhador, nas primeiras edições de 1913, *A Lanterna* identifica, denuncia e se posiciona contrária às tentativas de ordens religiosas organizarem o movimento operário no mundo. Na edição de 12/04/1913, em matéria intitulada “A Igreja e o Sindicalismo” o jornal argumenta que “o sindicalismo é indiferente às religiões, porque não apela para sentimentos místicos, mas para a vontade de cada proletário, porque não lhe cabe conhecer o salariado através de seitas, mas através de sua qualidade de produtor” (A IGREJA, 1913, p. 1). Partindo dos mesmos argumentos, na edição de 1º de maio de 1914, em matéria intitulada “A religião na sociedade socialista”, assinada por Augusto Bebel, o jornal expõe com clareza (e porque não dizer, maturidade, já que se aproxima do final de sua segunda fase) seu ideal de sociedade:

com a expropriação do solo e dos instrumentos de trabalho, desaparecerá um grande numero de males e de abusos que nos afligem na organização actual. A sociedade tudo fará directamente, sendo pois impossivel tanto ás pessoas como ás classes prejudicarem-se entre si (...) Em suma, desaparecendo a propriedade particular, desaparecerão todos os crimes e delitos, indispensavelmente ligados ao actual estado de coisas (...) Assim também quanto á religião. Não será suprimida, mas desaparecerá por si mesma. Desaparecerá porque terá deixado de existir a ordem actual, de que ela é imagem fiel (...) A burguesia não crê em coisa alguma, mas entende que a religião é necessária para o povo (...) Cada classe da sociedade tem a sua moral propria. Assim a burguesia considera moral a exploração dos operarios, o esgotamento das mulheres com o trabalho nocturno, a desmoralização das crianças com o trabalho nas fabricas. Na realidade, a verdadeira moral é a que ha-de existir quando os homens forem todos livres e iguais, quando o estado da sociedade permitir realizar este principio: não faças aos outros o que não quererias que te fosse feito (BEBEL, 1914, p. 1).

Assim como combaterá claramente os religiosos por seus trabalhos improditivos e pautados na ideologização de uma sociedade contrária àquela almejada pelos libertários, *A Lanterna* se posicionará fervorosamente contra a guerra, auxiliando-nos a desmitificar o conceito de violência arraigado aos ideais libertários e anarquistas. Tal temática começa a aparecer n’*A Lanterna* no final de 1912, quando o periódico começa a noticiar “agitações” na Europa (essencialmente na França e na Alemanha) que demonstram aproximar a sociedade do

período de Guerra (a primeira, mundial). Na edição de 14/12/1912 em matéria intitulada “Guerra á Guerra”, os redatores afirmam:

a nós, livres pensadores racionalista, que, para salvaguardar as existências humanas e garantir o desenvolvimento regular do progresso social, só devemos contar com a solidariedade, a sciencia e o trabalho, cumpre condenar altamente o emprêgo barbaro dos instrumentos de morte entre os povo, entre as raças entre as familias das diversas nações (GUERRA, 1912, p. 2).

Nas edições e nos anos seguintes o jornal reforça a posição inicial, sempre indicando que não compactua com os eventos da Guerra, estimulando os leitores a também não o fazerem. Na edição de 15/04/1916, em matéria intitulada “Militarismo, Pátria e Questão Social”, Isauro Peixoto discute o serviço militar obrigatório, ao que parece, prestes a ser implementado. Posicionando-se contra, o articulista afirma que “o exercito é, de todas as organizações que existem sobre a terra, a mais nojenta!” (PEIXOTO, 1916, p. 3) e conclama: “assim como os capitalistas têm por patria o dinheiro, e por inimigos os concorrentes, vós tambem, operarios, deveis ter por patria a Liberdade e por inimigo comum o Capitalismo açambarcador!” (PEIXOTO, 1916, p. 3).

Meses depois, por meio da matéria intitulada “Anarquia e anarquistas”, assinada por Efreu Lima, publicada em 28/10/1916, o jornal aproxima-se dos ideais propriamente ditos anarquistas, declarando simpatia aos militantes do movimento comumente classificados como desordeiros e violentos, explicando que “*O anarquista quer a regeneração da sociedade contemporanea, a equidade de direitos, o estabelecimento de um regimen social de paz e justiça. Não é possivel ideal mais humano, aspirações mais nobres do que estas*” (LIMA, 1916, p. 1 – grifos no original).

Verificamos assim que a liberdade política, que garantiria a o equilíbrio da sociedade no governo moderado de Montesquieu figurou nos escritos d’A *Lanterna*, assim como o ímpeto de criticar o governo com o objetivo de transformar a sociedade. Da mesma maneira, vimos libertários defenderem às páginas d’A *Lanterna* o Estado Natural descrito por Rousseau, aquele no qual os desejos de cada um corresponderiam às necessidades de todos. Foi possível ver também, nestes últimos escritos analisados, os ideais de Diderot, para quem todo poder emana do povo, e os conceitos de Condorcet acerca do sufrágio universal, da administração pelo povo (por meio de assembleias para discussão e revisão de leis) e da classificação dos religiosos como “fabricadores de mentiras” (a ser exposta no capítulo seguinte). Igualmente presentes estiveram os ideais anarquistas, como a busca pela liberdade,

colocada por Godwin, os ideais mutualistas de Proudhon e o combate tão presente nos escritos de Tolstoi e Ferrer y Guardia à ignorância herdada do mundo medieval/feudal, propagada pelas ordens religiosas.

4. Educação, Religião, Ciência & Racionalidade

Inicialmente, quando começamos a elencar as categorias a serem analisadas nesta pesquisa, incluímos o conceito de Religião no capítulo anterior, no qual discutimos os conceitos de Sociedade, Desigualdade e Liberdade, por acreditarmos que os aspectos religiosos permeariam muito mais os conceitos de vida social do que aqueles ligados aos processos educativos. Contudo, enquanto fazíamos de fato a análise, ficou claro como a religião, apesar de estar se distanciando da educação escolar no período do Iluminismo, ainda era muito presente nos escritos sobre a escola e a educação. Identificamos, portanto, que os autores se dedicavam a discutir a educação a partir do histórico vínculo desta com a religião (essencialmente a católica). Dessa forma, não nos pareceu lógico desvincular nesta pesquisa os elementos da religião e da educação, vinculados nas discussões feitas pelos autores estudados. Vejamos, portanto, a partir de agora, como nossos personagens (iluministas, anarquistas e o jornal *A Lanterna*) conceituam a Educação, a Religião, a Ciência e a Racionalidade – estes últimos, geralmente figurando como instrumento de combate aos preceitos religiosos.

Para começar a análise com os escritos de Montesquieu, é interessante lembrar que ele

não parte do pressuposto da existência de um Direito natural, inato ao ser humano, captado pela razão. Rejeita esse argumento porque as leis de fato não se fundamentam na razão humana, pelo contrário, elas derivam de circunstâncias naturais sob a influência de determinados fatores físicos e morais (SORTO, 2004, p. 75).

Assim, “as leis de uma nação específica, portanto, devem se relacionar com a natureza e com o princípio do governo nela estabelecido bem como com seus aspectos físicos e sociais” (KRITSCH, 2011, p. 30) – ou seja, nada advindo de um plano divino, impossível de ser conhecido pelos homens.

Pautando-se nessas ideias, em sua primeira obra, as *Lettres persanes*, na qual o autor descrevia a fictícia viagem de um persa à França, aparece uma crítica ao sistema escolar francês. O personagem do livro de Montesquieu, em uma de suas cartas ao amigo Rhedi diz haver em Paris

muitos ofícios... um número infinito de mestres de línguas, de artes e de ciências, ensinam aquilo que não sabem; e é prova de talento verdadeiramente admirável, porque é preciso pouca inteligência para mostrar aquilo que se sabe, mas precisa-se inteligência infinitamente superior para ensinar aquilo que se ignora (MONTESQUIEU *apud* MANACORDA, 2002, p. 238).

Em *Do espírito das leis*, Montesquieu não menciona a educação escolar, já que seu objetivo é sistematizar a lógica da sociedade de maneira mais ampla, focando-se nos aspectos administrativos desta. Porém dedica um dos livros desta obra à educação que é tratada por ele sob o ponto de vista da educação familiar e de formação do cidadão. De acordo com o autor,

as leis da educação são as primeiras que recebemos. E, como elas nos preparam para sermos cidadãos, cada família particular deve ser governada de acordo com o plano da grande família que abrange todas (...) em cada tipo de governo as leis da educação serão diferentes. Nas monarquias terão por objetivo a honra; nas repúblicas, a virtude; no despotismo, o medo (MONTESQUIEU, 1973, p. 59).

Neste livro, contudo, Montesquieu não comenta como deve instaurar-se a educação no sistema de poder moderado, defendido por ele, embora possamos considerar que se aproxime da monarquia, na qual se tem por objetivo a honra. Ainda assim, a crítica continua, demonstrando o caráter incoerente e quiçá anulador da educação de sua época, quando

recebemos três educações diferentes ou contrárias: a de nossos pais, a de nossos mestres e a da sociedade. O que nos é dito na última destrói todas as idéias das primeiras. Isso decorre, em parte, do contraste existente em nosso meio entre os compromissos da religião e os da sociedade (MONTESQUIEU, 1973, p. 61).

Entende-se por essa citação que a religião, intrínseca às famílias e às escolas, contradiz o que é proferido na sociedade. Porém, cabe aqui um aspecto importante: no livro vigésimo quarto, ao dissertar sobre a religião, o autor não defende o Estado laico, sugerindo que os interesses da religião podem perfeitamente, unir-se aos interesses políticos. Ele ainda indica que aos governos despóticos convém a religião maometana, à monarquia o catolicismo, à república o protestantismo e ao governo moderado o cristianismo: “a religião cristã, que ordena que os homens se amem, quer sem dúvida que cada povo tenha as melhores leis políticas e as melhores leis civis, porque elas são, depois dela, o maior bem que os homens podem dar e receber” (MONTESQUIEU, 1973, p. 373).

Mais uma vez podemos perceber a imaturidade dos conceitos iluministas na obra de Montesquieu – resultantes em certa incoerência. Ao passo que defende aspectos característicos do Iluminismo, como a liberdade (exposta no capítulo anterior) e critica a

educação proferida até o momento, encaminhando-se para um conceito iluminista de ensino, defende a permanência da religião em consonância com o Estado. Da mesma maneira, defende que os governos formem parcerias com a religião, mas rejeita o conceito de direito natural, ou divino. Além disso, embora não mencione a religião como presença fundamental nos processos educativos, pauta estes últimos num aspecto tipicamente religiosos: o bom exemplo para as boas condutas.

De acordo com o próprio Montesquieu, assim como “há meios para impedir os crimes: as penas; há outros para acarretar a mudança das maneiras: os exemplos” (MONTESQUIEU, 1973, p. 278). E já que “as leis regem mais as ações do cidadão e os costumes regem mais as ações do homem” (MONTESQUIEU, 1973, p. 279), cabe aos legisladores e às famílias educarem pelo exemplo.

Essa postura do “bom exemplo” é também defendida porque se afasta do modelo despótico, impuro aos olhos do barão, como dito anteriormente, mas aproxima-se do objetivo da educação das monarquias: a honra. Sobre isso o autor ainda comenta que existem “duas espécies de tirania: uma real, que consiste na violência do governo, e outra de opinião, que se faz sentir quando os que governam estabelecem coisas que chocam a maneira de pensar de uma nação” (MONTESQUIEU, 1973, p. 273).

Rousseau, nosso segundo iluminista, também dissertará sobre educação partindo do conceito de sociedade, destacando em suas obras que enquanto ser social, enquanto aprendiz, a criança não receberá um rótulo que indique suas possibilidades. Em outras palavras,

enquanto seus contemporâneos mais ativos, também tocados pela ‘graça educacional’, ocupam-se de ‘fabricar a educação’; e os mestres do pensamento se esforçavam, por meio da educação, de remodelar o homem, tornando-o senão um humanista, um bom cristão, um cavalheiro, um bom cidadão, Rousseau deixa de lado o conjunto das técnicas, rompendo com todos os modelos e proclamando que a criança não tem que se tornar outra coisa senão naquilo que ela deve ser (SOËTARD, 2010, p. 13/14).

Trata-se aqui, do respeito ao estado natural da criança. Diferenciando o homem natural (premissa de sua educação) do homem civil (produzido pela sociedade), Rousseau explica que

o homem natural é tudo para si mesmo; é a unidade numérica, o inteiro absoluto, que só se relaciona consigo mesmo ou com seu semelhante. O homem civil é apenas uma unidade fracionária que se liga ao denominador, e cujo valor está em sua relação com o todo, que é o corpo social. As boas instituições sociais são as que melhor sabem desnaturar o homem, retirar-lhe sua existência absoluta para dar-lhe uma relativa, e transferir o eu para a unidade comum, de sorte que cada particular já não se julgue como tal, e sim

como uma parte da unidade, e só seja perceptível no todo (ROUSSEAU, 2004, p. 11/12).

Assim, para ele, por meio da educação, é importante que às novas gerações seja dada a noção de indivíduo inserido na sociedade, cuidando para que no ato educativo, evite-se os “maus hábitos” que, por serem “perigosos em qualquer idade, nesta o são infinitamente mais, está na hora de pôr ordem nisto seriamente: não para sobrecarregá-lo de estudos e deveres, mas para dar-lhe na hora certa um hábito de obediência e docilidade que esteja bem adquirido no momento adequado” (ROUSSEAU, 1988, p. 113/114).

Rousseau, embora não encare o homem como animal político, “faz da educação uma ação eminentemente política (...) As regras e técnicas para criar o Emílio fazem parte de um projeto de formação do homem. Um projeto político” (STRECK, 2008, p. 31/32), como veremos adiante.

O interesse de Rousseau pela educação, no entanto, nos mostra que ele era, antes de qualquer coisa, um homem de seu tempo:

iniciador de uma “revolução copernicana”, situou a criança no centro do processo educacional. O livro Emílio, com certeza, contribuiu fortemente, mas é necessário observar que após um longo período de indiferença, o interesse pela criança era próprio da época e até tendia a converter-se em modismo: moralistas, autoridades administrativas e médicos redobravam os argumentos para incitar as mães a se ocuparem com sua prole, começando pelo aleitamento (SOËTARD, 2010, p. 12).

Pode-se dizer, portanto, que Rousseau presenciou e contribuiu com o nascimento do sentimento da infância descrito por Philippe Ariès em “História Social da Criança e da Família”, de 1960. Assim, quando resolveu criar seu aluno Emílio e traduzir, ainda que apenas na teoria, suas ideias sobre educação no ato imaginário de educar esse menino, “todo mundo opinava sobre o tema (...) A mesma época, vê florescer uma infinidade de manuais que se propõe a iniciar a criança, desde a mais tenra idade, no método experimental” (SOËTARD, 2010, p. 12/13). Dessa forma, assim como seus contemporâneos, “Rousseau é contrário a uma educação livresca e, por isso, acentua a experiência e os fatos” (STRECK, 2008, p. 29). O que o difere dos demais, daqueles que também opinavam sobre o tema e enfatizavam a importância do método experimental, é o foco no estado natural, a centralidade da criança no processo educativo e o fato de encarar a educação como “uma tarefa impossível. Ela é, segundo Rousseau, uma arte – não uma ciência! – cujo êxito é improvável porque jamais seremos capazes de controlar o curso de todos os mestres” (STRECK, 2008, p. 30).

De início, pode-se entender da citação acima, que Rousseau não valorizava a educação científica, que consolidava-se em sua época. No entanto, ele refere-se ao *ato de fazer educação*, ou seja, do trabalho do pedagogo/professor/preceptor. Este, para ele, não é um cientista da educação, e sim um artista, “e justifica: é quase impossível que tenha êxito porque temos muito pouco controle de todos os fatores que favorecem ou dificultam o processo de aprender e ensinar. O comportamento do preceptor, de fato, tem mais de artista do que de cientista” (STRECK, 2008, p. 71). Contudo, o autor alerta que a educação fundamentada exclusivamente na ciência, pode ser um problema, já que “somos vítimas de nosso próprio sucesso para satisfazer as necessidades. Este é mais um paradoxo: quanto maior a dependência da arte e das ciências, mais estas revelam sua inutilidade para a produção da felicidade” (STRECK, 2008, p. 58). A ciência é, pois, necessária à vida em sociedade, mas inútil à produção da felicidade que significa, na teoria de Rousseau, a vida em estado natural.

O objetivo que devemos nos propor na educação de um jovem é o de formar-lhe o coração, o juízo e o espírito; e isto na ordem em que estou citando: a maioria dos mestres, sobretudo os pedantes, vêem a aquisição e o empilhamento das ciências como único objeto de uma bela educação, sem pensar que, frequentemente, como diz Molière, *Um tolo sábio é tolo mais do que um tolo ignorante* (ROUSSEAU, 1988, p. 115 – grifos do autor).

Dessa maneira, Rousseau defende a presença das ciências no programa de estudos, mas, concordando com Montesquieu, alerta que ela não deve preceder os bons hábitos que configurarão como exemplo,

sobretudo num espírito ardente e cheio de fervor, pouco capaz de atenção até uma certa idade e cujo caráter cedo estará definido. De que serve a um homem o saber de Varrão, se por outro lado não sabe pensar corretamente: que se ele teve a infelicidade de deixar corromper seu coração, as ciências são em sua cabeça como se fossem armas nas mãos de um fanático (ROUSSEAU, 1988, p. 115/116).

E que educação é essa que pode garantir a entrada consciente do indivíduo na sociedade, diminuindo os vícios próprios da vida social? Segundo o autor, ela é feita em etapas, respeitando-se o próprio desenvolvimento da criança. Rousseau, assim como fará, séculos a frente, Jean Piaget, divide o desenvolvimento humano e, por conseguinte, a educação, em fases que, se seguidas adequadamente, formarão o homem ideal, ilustrado – como o Emílio. A primeira educação, que compreende os dois primeiros anos de vida das crianças, é focada nos sentidos. A criança “vai aprendendo que existem coisas que não são uma simples extensão de seu corpo. Daí a importância, nessa fase, da educação dos sentidos; de cada sentido por si e fazendo comparações entre os cinco sentidos” (STRECK, 2008, p. 35). Nas palavras do autor,

perceber e sentir será seu primeiro estado, que lhe será comum com todos os animais; querer e não querer, desejar e temer, serão as primeiras e quase únicas operações de sua alma até que novas circunstâncias lhe causem novos desenvolvimentos (...) o entendimento humano deve muito às paixões (...) só procuramos conhecer porque desejamos gozar; e não é possível conceber porque aquele que não tivesse desejos nem temores se desse ao trabalho de raciocinar. As paixões, por sua vez, se originam das nossas necessidades, e o seu progresso dos nossos conhecimentos (...) o homem selvagem, privado de toda sorte de luzes, só experimenta as paixões dessa última espécie; seus desejos não passam pelas necessidades físicas; os únicos bens que conhece no universo são a sua nutrição, uma fêmea e o repouso; os únicos males que teme são a dor e a fome. Digo a dor, e não a morte; porque jamais o animal saberá o que é morrer; e o conhecimento da morte e dos seus terrores foi uma das primeiras aquisições que o homem fez afastando-se da condição animal (ROUSSEAU, 1754, p. 57/58).

Evidencia-se no excerto acima o primeiro estágio que Rousseau descreve para a educação, quando a criança é só sentidos e deve ser instruída conforme suas necessidades (paixões). Ainda nessa primeira fase, é fundamental a relação entre a família e o bebê (principalmente a mãe, no aleitamento). Rousseau prima, nessa etapa, pelo cuidado familiar na primeira infância balanceado entre o cuidado exclusivo da família e o não isolamento da criança. O pai, por sua vez, deve ser preceptor natural dos filhos. O autor explica isso a Jean Bonnot de Mably, pai de “François, de 5 anos, e Jean de 4, os quais, em razão de propriedades da família, eram chamados Sainte-Marie e Condillac, respectivamente” (ROUSSEAU, 1988, p. 104). No projeto que redigiu em 1740 para descrever o processo educativo que desenvolveria com o mais velho, Rousseau coloca:

cumprindo o meu dever com a liberdade que o senhor me deixar, não sou responsável por nada, e no fundo, sendo o senhor o mestre e o superior natural de seus filhos, não tenho o direito de querer, quanto à educação deles, forçar o seu gosto a enquadrar-se no meu (ROUSSEAU, 1988, p. 111).

A segunda fase compreende dos dois aos 12 anos, quando “a pessoa se torna um ser moral. É o momento em que a criança toma consciência de si mesma e começa a vida como indivíduo (...) É a idade em que o preceptor entra em cena com uma ação mais direta” (STRECK, 2008, p. 35). Aqui, o conceito de experiência e os sentidos continuam como bases para a educação:

o ideal seria que Emílio não tivesse nenhum ensinamento sobre a virtude ou a verdade, mas que ele fosse submetido ao maior número possível de experiências. O preceptor deverá permitir que ele exercite seu corpo, que aprenda a usar os sentidos. Por isso, também nada de leituras, que Rousseau considera um flagelo das crianças. Apenas aos 12 anos Emílio será introduzido à leitura (STRECK, 2008, p. 36).

Isso porque, para Rousseau, o processo de transição da aprendizagem sensível para a intelectual é de uma transitoriedade importante e a relação de determinação entre os dois tipos de aprendizagem é intrínseco. É preciso que

transformemos nossas sensações em ideias, mas não saltemos de repente dos objetos sensíveis para os objetos intelectuais. É pelos primeiros que devemos chegar aos outros. Nas primeiras operações do espírito, sejam os sentidos sempre seus guias: nenhum livro além do livro do mundo, nenhuma instrução além a não ser os fatos (ROUSSEAU, 2004, p. 216).

Dois mal-entendidos podem surgir na interpretação dos pedagogos a partir dessas proposições. Acostumados que somos à máxima de que deve-se iniciar o contato da criança com os livros desde cedo, tendemos a criticar o autor sem entender que

quando Rousseau retarda, o mais possível, o acesso de Emílio à leitura, ele não quer dizer de modo algum que rechaça os livros (...) O que quer dizer Rousseau é que caso se apresente, prematuramente, à criança, textos já elaborados, juízos estabelecidos e abstrações sem sentido, encerra-se ela em um mundo pré-fabricado, no qual só se pensa por intermédio de outros (SOËTARD, 2010, p. 20).

A precaução de Rousseau, portanto é a de garantir o início da formação da autonomia nos indivíduos, ou seja, de desenvolver a capacidade de pensar por si mesmo, sem fazer uso dos juízos de outrem. Dessa forma,

a criança que lê não pensa, só lê; não se instrui, aprende palavras (...) Que nada ele saiba porque lho dissestes, mas porque ele próprio compreendeu; não aprenda ele a ciência, mas a invente. Se alguma vez substituídes em seu espírito a razão pela autoridade, ele já não raciocinará e não será mais do que juguete da opinião dos outros (ROUSSEAU, 2004, p. 216).

O segundo mal-entendido refere-se ao princípio pedagógico da *educação pelas coisas*. Atualmente, pensamos logo na ideia de educação pela experiência,

mas é preciso ter claro que Rousseau, ao associar o conceito de experiência (...) ao princípio pedagógico da educação pelas coisas, quer dizer com isso que o ponto de partida do ato educativo precisa levar em conta o mundo do educando, com seus respectivos limites e potencialidades (disposições naturais). Neste sentido, o princípio da educação pelas coisas deve substituir, sobretudo na primeira infância, a intervenção discursiva (verbal) vertical do adulto (DALBOSCO, 2009, p. 179).

É preciso, portanto, permitir que a criança tenha suas próprias experiências, pelas coisas, de maneira natural, e não impor experiências verticalmente ao aluno.

Na próxima fase (a terceira), que compreende a idade dos 12 aos 15 anos, “é chegada a hora de preparar Emílio para o mundo do trabalho” (STRECK, 2008, p. 37) com uma

educação que vise a utilidade. Nessa fase, acontecem o aprendizado da ciência e a escolha da profissão que, para Rousseau, deve garantir o sustento do indivíduo, criando condições para sua sobrevivência. Emílio aprende assim, a ser carpinteiro (como Jesus). Começam a delinear-se aqui, necessidades: não apenas as físicas, mas aquelas também relacionadas à socialização, à civilidade da criança. “O cuidado do adulto mostra-se aqui como sua capacidade de perceber adequadamente a diferença entre necessidade e fantasia e, ao mesmo tempo, poder disciplinar, de modo não autoritário, a corrupção do desejo infantil em fantasias cheias de capricho” (DALBOSCO, 2009, p. 186).

Na quarta e última fase (dos 15 aos 20 anos), os conhecimentos que fundamentam o aprendizado são: as paixões e o sentimento (que devem ser orientados pelo preceptor independente de serem paixões naturais ou “subprodutos da vida numa sociedade” (STRECK, 2008, p. 42)); o estudo da história (para que se conheçam os fatos e que se saiba diferenciar o fato da interpretação feita por outros); a religião (já que agora o jovem tem condições de entender o que é misterioso, permitindo que o aprendizado da religião não seja por mera repetição de palavras); e o gosto (educação estética). É preciso, entretanto compreender que “a visão de Deus é para ele uma expressão da cultura” (STRECK, 2008, p. 16) e não uma instituição. Ele mesmo explica isso, de maneira incisiva e quiçá um tanto irônica, quando diz que pode prever que seus leitores

ficarão surpresos ao me verem atravessar toda a primeira idade de meu aluno sem lhe falar de religião (...) Se eu tivesse a estupidez deplorável, pintaria um pedante a ensinar o catecismo às crianças; se eu quisesse enlouquecer uma criança, obrigá-la-ia a explicar o que diz quando recita o catecismo (...) A isso respondo em primeiro lugar que há mistérios que é impossível ao homem não só os conceber como acreditar neles, e que não vejo o que se ganha ensinando-os às crianças, a não ser ensiná-las a mentir desde cedo (ROUSSEAU, 2004, p. 360)

Rousseau, mesmo vivendo em um mundo onde a laicização está em processo de consolidação, não é, portanto, contra o ensino da religião. Porém, para o autor, “isso não é coisa de criança”, ou seja, a criança não tem capacidade para compreender o quão abstrata e subjetiva é a religião. Assim, Rousseau não vê problema em adultos terem fé. Só acha que a fé é adquirida pelos sentimentos e não por um ensino dogmático. Em outras palavras, não se aprende a crer, simplesmente se crê.

Nosso terceiro iluminista, o enciclopedista Diderot, por sua vez, embora defenda a não existência de um direito divino, como Montesquieu, rejeita “o ateísmo. Mas entre o relojoeiro e o relógio hesita. Dá impressão de querer conciliar Deus e natureza, finalidade e

determinismo, numa espécie de espinozismo deísta em que a divindade se veste com o esplendor do Universo. Mas não há nenhuma decisão clara” (GUINSBURG, 1990, p. 133). E é justamente por essa falta de clarificação em sua posição que Diderot defende uma perspectiva secular da sociedade:

na moral, como na ciência, Diderot procura uma nova perspectiva. Esta é a de um mundo secularizado, onde a única presença real positiva é a do homem. Pois tudo quanto se refere à Divindade parece ao filósofo obscuro, contraditório, ininteligível e inclusive desnecessário (GUINSBURG, 1990, p. 142).

Assim, “à revelação, Diderot opõe os direitos da razão, e ao dogmatismo, a crítica. Ao fazê-lo, seu pensamento passa de um teísmo centrado em preocupações morais a um deísmo voltado principalmente para a ciência e já carregado de ceticismo” (GUINSBURG, 1990, p. 133). Em outras palavras, “Diderot concede amplo lugar às ciências e ao seu desenvolvimento” (GUINSBURG, 1990, p. 133).

É exatamente isso que ele fará, aliás, em sua obra mais famosa. Ao lado de D’Alambert, o autor coloca à obra o objetivo de fornecer uma “explicação detalhada do sistema de conhecimentos humanos” (DIDEROT & D’ALAMBERT, 1989, p. 115). Para isso, descreve como o Entendimento vai se desmembrando em todas as suas inúmeras subdivisões. Dessa maneira, “a *Enciclopédia* propõe-se precipuamente a inventariar de maneira racional não só as ciências e as artes mas ainda os misteres de seu tempo” (GUINSBURG, 1990, p. 131 – grifo do autor).

À primeira vista, parece simples, já que o Entendimento se divide em apenas três partes: a Memória, equivalente, na obra, à História; a Razão, ou Filosofia (ou ainda Ciência) e a Imaginação (ou Poesia). Ainda de acordo com os autores, essas três partes não são apenas divisões, mas faculdades que entrelaçam-se, justificando o complexo sistema do esclarecimento:

o Entendimento ocupa-se de suas preocupações somente de três maneiras, segundo suas três faculdades principais, a Memória, a Razão, a Imaginação. Ou o Entendimento realiza uma enumeração pura e simples de suas percepções através da memória; ou as examina, as compara, as assimila pela Razão; ou se compraz em imitá-las e contrafazê-las pela Imaginação (DIDEROT & D’ALAMBERT, 1989, p. 115).

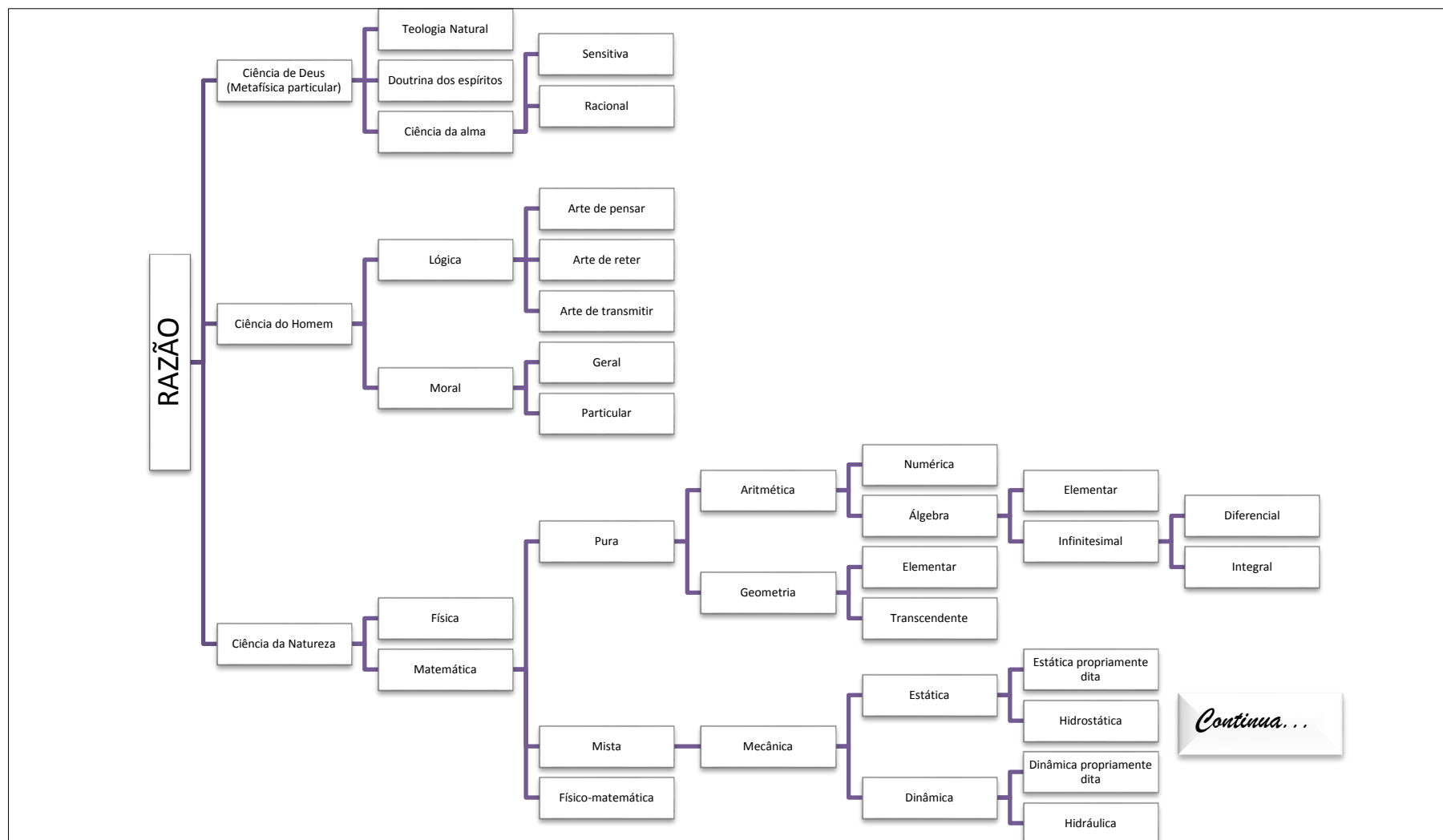
Depois de justificar o entrelace das faculdades que formam o entendimento, os autores da *Enciclopédia* tratam de explicar como cada uma das três faculdades subdividem-se. A História (ou Memória) divide-se em Sagrada, Civil e Natural. A primeira, relativa à

religião, baseada nas Escrituras. A segunda é aquela cujo testemunho da História Civil “reúne os exemplos dos antepassados, as mudanças dos acontecimentos, as bases do saber popular e, finalmente, o nome e a reputação dos homens” (DIDEROT & D’ALAMBERT, 1989, p. 115). Por fim, a terceira auxilia na determinação do que é *uniforme*, *monstruoso* ou *usável*. A utilidade da História Natural, aliás, associa-se ao testemunho da História civil já que permite ao homem trabalhar a natureza para produzir sua sobrevivência. Em outras palavras: “A arte em geral é o engenho do homem aplicado, por suas necessidades ou por seu luxo, às produções da natureza” (DIDEROT & D’ALAMBERT, 1989, p. 115). Ao finalizar as explicações sobre a História, Diderot afirma: “eis todo o *Histórico* do conhecimento humano: o que deve ser reportado à Memória e o que deve ser a matéria-prima do filósofo” (DIDEROT & D’ALAMBERT, 1989, p. 116 – grifo do autor).

Sobre a Imaginação (ou Poesia), os autores não se demoram muito, uma vez que ela é apenas a faculdade de imitar ou comprazer as percepções da Memória assimiladas ou analisadas pela Razão. A esta última, no entanto, os autores se debruçam evidenciando a importância dada por eles e seus contemporâneos iluministas à Ciência. Segundo eles, “as ciências são a obra da reflexão e da luz natural dos homens” (DIDEROT & D’ALAMBERT, 1989, p. 115).

As subdivisões da Razão (ou Filosofia; ou ainda Ciência) são tantas que não nos seria possível exemplificar em texto tão bem quanto fizeram Diderot e D’Alambert e, portanto, organizamos parte da explicação dos autores no organograma abaixo. O intuito – é válido explicar – de colocar aqui esta imagem é o de evidenciar o quanto a Razão merece destaque nas obras iluministas.

Figura 1 – A Razão e seus desmembramentos



Fonte: Arquivo pessoal (baseado em DIDEROT & D'ALAMBERT (1989)). Observação: a palavra “continua” indica que os desmembramentos das ciências estática e dinâmica não terminam aí, ou seja, as Ciências da Natureza ainda seguem desmembrando-se. De qualquer forma, consideramos importante manter esta imagem, ainda que não fosse possível incluir todos os desmembramentos colocados pelo autor, porque ela atinge nossos objetivos: de ilustrar como a Razão merece destaque nas obras iluministas, uma vez que é tratada de maneira extremamente detalhada.

Vê-se, portanto, que os autores consideram a Ciência de Deus como parte integrante da Razão, fundamentando a concepção de Diderot sobre religião, exposta anteriormente. A Ciência da Natureza, no entanto, parece “explicar o mundo” e tem inúmeras subdivisões (as colocadas na imagem são apenas uma parte daquelas expostas no texto da obra). A Ciência do Homem também é considerada e, embora não seja tão detalhada como a da Natureza, é importantíssima para que se compreendam os conceitos de Lógica e Moral, presentes nas obras de Diderot. Os autores explicam que “as faculdades principais do Homem são o *Entendimento* e a *Vontade*; o *Entendimento*, que deve ser dirigido para a *Verdade*, a *Vontade* que deve ser submetida à *Virtude*. Um é o objeto da *Lógica*, o outro é o da *Moral*” (DIDEROT & D’ALAMBERT, 1989, p. 116 – grifos do autor).

A Lógica, que tem por objeto o Entendimento, é dividida em três artes: de pensar, de reter e de transmitir. À arte de transmitir, “se deve reportar a *Crítica*, a *Pedagogia*, e a *Filosofia*” (DIDEROT & D’ALAMBERT, 1989, p. 119 – grifos do autor). A Pedagogia, nesse contexto, é definida por Diderot como aquela “que trata da escolha dos Estudos e da maneira de ensinar” (DIDEROT & D’ALAMBERT, 1989, p. 119).

A Vontade, submetida à Virtude, é objeto da Moral e é importante compreender que os preceitos da virtude

são inerentes à razão. Mas o homem não é só razão. Ser animal, de complexa organização, é o produto da mistura de germes e, fisiologicamente, gravita em torno de dois sistemas: o do cérebro, centro do sensorio, que classifica os dados dos sentidos e dirige a atividade racional; e o diafragma, centro nervoso autônomo que governa a sensibilidade e as emoções. Dessa bipolaridade resultam, (...) as diferentes gradações humanas, do sábio ao medíocre sensível, conforme predomine um ou outro conjunto nervoso. Ambos os fatores são, pois, determinantes quanto às predisposições inatas e contra elas nada pode a educação (...) Cada qual nasce com aptidões intelectuais e tendências emotivas que o tornam diverso de seu semelhante. A educação só pode moderar, refinar, cultivar o que está em semente (GUINSBURG, 1990, p. 142/143).

Assim, na teoria de Diderot, desenvolvida ao lado de D’Alambert, a educação tem por função moderar a Vontade, submetendo-a à Virtude. A Moral merece ainda destaque na obra do autor já que também possui subdivisões que se entrelaçam. Considerada

como a segunda parte da *Ciência do Homem*, [a Moral] é *geral* ou *particular*. Esta última divide-se em *Jurisprudência Natural*, *Econômica* e *Política*. A *Jurisprudência Natural* é a Ciência dos deveres do Homem sozinho; a *Econômica*, a Ciência dos deveres do Homem em família; a *Política*, a dos deveres do Homem em sociedade. Mas a *Moral* estaria incompleta se esses Tratados não fossem precedidos pelo da *realidade do bem e do mal na moral*, pela *necessidade de preencher os próprios deveres*,

do *ser bom, justo, virtuoso*, etc.; este é o objeto da *Moral geral* (DIDEROT & D'ALAMBERT, 1989, p. 119 – grifos do autor).

Ainda na *Enciclopédia*, em artigo intitulado *Direito Natural*, a definição começa com a palavra “moral”, colocada entre parênteses, ao lado do título, como se a expressão *Direito Natural* e a palavra *Moral* fossem sinônimos. Isso porque, de acordo com Diderot, “de todas as noções da moral, a do *direito natural* é uma das mais importantes e das mais difíceis de determinar” (DIDEROT, 2008, p. 1 – grifo do autor). O autor explica ainda que o artigo já estará de bom tamanho se “estabelecer claramente alguns princípios, graças aos quais se poderiam resolver as principais dificuldades que habitualmente se levantam contra a noção de *direito natural*” (DIDEROT, 2008, p. 3/4 – grifo do autor). Os princípios expostos são vários, entre eles, estão os de liberdade, solidariedade, busca da verdade, e, principalmente, o de respeito à vontade geral (expressa talvez em uma espécie de contrato, como almejava Rousseau). Esse respeito deve-se ao fato de que “o bem de todos é a única paixão que [o gênero humano] tem. As vontades particulares são suspeitas; podem ser boas ou más, mas a vontade geral é sempre boa; nunca enganou, jamais enganará” (DIDEROT, 2008, p. 6).

A Moral é, assim, determinante na Ciência do Homem, que o fará, em conjunto com as demais ciências, sábio e esclarecido. A este homem cabe, “na vida social prever e nortear o progresso dos costumes e das leis (...) ele se distingue não pelo poder de sua intuição e sim pelo de sua razão. Ele não está acima, mas dentro da sociedade (...) em seu modo de ser, enquanto sábio, está o agir em função do interesse geral” (GUINSBURG, 1990, p. 143). Esse conceito de formação intelectual para agir na sociedade e para o bem comum é outro ponto importante da obra de Diderot, principalmente quando nos voltamos para as questões educacionais abordadas pelo autor.

Embora alicerçado numa visão meritocrática de educação, pela qual “o esforço e o talento de cada estudante seja o critério exclusivo para a promoção às classes e aos degraus superiores da instituição” (PIOZZI, 2004, p. 661), Diderot defende, em uma de suas famosas cartas, endereçada à czarina Catarina da Rússia, o acesso universal à educação.

No projeto, feito a pedido da czarina, com quem teve um *affair*, Diderot explica que, já que estão “distribuídos ‘indistintamente’ pela natureza, os talentos serão, por isso, mais numerosos entre as classes que abrigam a maior parte dos filhos de uma nação. Apenas uma educação universal pode propiciar sua descoberta e expansão em prol do bem comum” (PIOZZI, 2004, p. 658).

No *Plano*, a crítica feita por Diderot à Universidade francesa é a de que ela, por transmitir conteúdos inúteis, como as línguas mortas e o desenvolvimento da arte da retórica, antes mesmo do desenvolvimento das ideias, acaba por formar “preguiçosos, ignorantes, demasiado idosos para começar a se instruir em alguma arte mecânica” (DIDEROT, 2000, p. 273), e aqueles que percorrem o caminho até o fim “tornam-se comediantes, soldados gatunos, jogadores, velhacos, escroques e vagabundos” (DIDEROT, 2000, p. 273).

Depois da crítica, Diderot expõe sua proposta de modernização dos currículos que, aliás, emana da modernização da sociedade em curso, exposta acima, já que

a insistência sobre a esterilidade do curriculum, que reúne em si a herança da escolástica medieval e o cultivo das letras clássicas, originário do humanismo renascentista, pode sugerir que a modernização proposta se restringe a privilegiar os saberes mais adequados aos campos profissionais florescentes com a mecanização do trabalho e o extraordinário incremento da produção e da troca, em curso na época (PIOZZI, 2004, p. 660).

Dessa maneira, para Diderot, assim como para Condorcet, de quem falaremos a diante, “a divulgação e popularização do saber, em compêndios, brochuras, enciclopédias etc. assume a dimensão de uma política pública (...) [na qual] o Estado deveria responsabilizar-se pela instrução técnica e científica de todo o povo” (PIOZZI, 2004, p. 661/662). A proposta é, portanto, em essência, a de uma ampla

renovação dos conteúdos tradicionais, privilegiando o estudo das “ciências e artes”, aplicáveis à vida prática, e a implementação de uma didática que preserva o rigor do saber teórico simplificando sua linguagem, evidencia os alcances e limites do acesso universal formalmente garantido aos homens comuns (PIOZZI, 2004, p. 655).

Mas antes de dissertarmos sobre Condorcet, entendamos melhor como deve ser estruturada a educação pública aos olhos de Diderot e quais os objetivos desta. Explorando o *Plano* direcionado à czarina encontramos a descrição do processo de desenvolvimento do plano e a explicação, dada pelo próprio autor, do porque ele seria melhor para estruturar a proposta do que um médico, um militar, ou um religioso:

Para satisfazer as ordens de Sua Majestade Imperial, e corresponder tão bem quanto eu possa à confiança com que ela me honra, comecei por me instruir do que os homens mais esclarecidos de minha nação publicaram outrora ou recentemente sobre esta matéria. Todos conheceram bastante bem os vícios de nossa educação pública; não houve porém nenhum que nos tenha indicado os verdadeiros meios de retificá-la (DIDEROT, 2000, p. 265).

Uma vez bem fechados todos esses belos livros de educação pública, a primeira reflexão que se ofereceu ao meu pensamento é que tantos quantos fossem os homens esclarecidos a quem o problema de Sua Majestade

Imperial tivesse sido proposto, tantas seriam as soluções diferentes. O teólogo teria reportado tudo a Deus; o médico, tudo à saúde; o jurisconsulto, tudo à legislação; o militar, tudo à guerra; o geômetra, tudo à matemática; o belo espírito, tudo às letras (...) Bastante versado em todas as ciências para conhecer o seu preço; não bastante profundo em nenhuma, para me entregar a uma preferência de ofício; eu as ordenarei todas sem parcialidade (DIDEROT, 2000, p. 267).

Diante disso, é importante também compreender o conceito de educação/instrução no qual se apoia Diderot para elaborar o *Plano*. Socialmente, a importância da educação está no fato de que “instruir uma nação é civiliza-la (...) A instrução dá ao homem dignidade; e o escravo não tarda a sentir que ele não nasceu para a servidão” (DIDEROT, 2000, p. 263). Além disso, “a instrução adoça os caracteres, aclara sobre os deveres, sutilha os vícios, os sufoca ou os vela, inspira o amor à ordem, à justiça e às virtudes, e acelera o nascimento do bom gosto em todas as coisas da vida” (DIDEROT, 2000, p. 264).

Tal educação, para Diderot, deve estar a cargo do Estado e dar-se na escola pública, como vimos anteriormente. Assim, ao explicar sobre as escolas públicas em seu texto, Diderot explica também a trajetória escolar pela qual deve passar os filhos de um povo:

Há duas espécies de escolas públicas. As escolas primárias abertas a todas as crianças do povo, desde o momento em que podem falar e andar. Aí, elas devem encontrar mestres, livros e pão. Mestres que lhes ensinem a ler, escrever e os primeiros princípios da religião e da aritmética; livros de que a maior parte não estaria em situação de prover-se; pão que autoriza o legislador a forçar os pais mais pobres a enviar a elas seus filhos. Ao sair dessas escolas primárias, os jovens ou se fecharão na casa paterna para aprender aí algum ofício, ou se apresentarão aos colégios da universidade cujo plano tracei (DIDEROT, 2000, p. 379).

Esta Universidade, por sua vez, “é uma escola cuja porta está aberta indistintamente a todos os filhos de uma nação e onde mestres estipendiados pelo Estado os iniciam no conhecimento elementar de todas as ciências” (DIDEROT, 2000, p. 267). Importante atentar-se para a expressão *conhecimento elementar*. Diderot defende, que

o objeto de uma escola pública não é de modo algum produzir um homem profundo, em qualquer gênero que seja; mas inicia-lo em um grande número de conhecimentos cuja ignorância lhe seria prejudicial em todos os estados da vida, e mais ou menos vergonhosa em alguns (DIDEROT, 2000, p. 282).

Assim, uma pessoa se aprofunda nos estudos relativos ao ofício que escolher. Os conhecimentos elementares, no entanto, devem ser para todos, como exposto pelo autor no seguinte excerto:

em toda ciência, assim como em toda arte, há três partes muito distintas. A erudição, ou a exposição dos progressos; sua história. Os princípios especulativos com a longa cadeia das conseqüências que daí foram deduzidas; sua teoria. A aplicação da ciência ao uso; sua prática. A erudição ou o histórico, mais ou menos extenso, convém a todas. A ciência ou a soma dos conhecimentos que a constituem, e a prática estão reservadas às pessoas do ofício (DIDEROT, 2000, p. 283).

Outro aspecto importante acerca da instrução escolar é o de que esta deve ser sequencial, ou seja, “proceder da coisa fácil para a coisa difícil; ir, desde o primeiro passo até o último, do que é mais útil para o que é menos; do que é necessário a todos ao que é apenas para alguns; poupar o tempo e a fadiga” (DIDEROT, 2000, p. 276). Afinal,

nem todos são capazes nem destinados a seguir essa longa avenida até o fim. Uns irão até aqui; outros até ali; alguns, um pouco mais longe; mas à medida que avançarem, o número diminuirá (...) E assim por diante, até o fim da carreira; a utilidade do ensino diminuindo à medida que o número de meus ouvintes diminui (DIDEROT, 2000, p. 278).

Além de sequencial, o ensino deve ser pautado em diferentes objetos e conhecimentos paralelamente. Isso garantirá inclusive, de acordo com o autor, um bom relacionamento entre os estudantes, já que, por não terem

uma igual aptidão para tudo (...) Se o ensino durante toda a sua duração tiver apenas um só e único objeto, o estudante a quem a natureza não tiver dado senão pouca ou nenhuma aptidão para esse estudo, será constantemente humilhado e desencorajado (...) No curso da jornada de estudos, se cada aluno exibir sua aptidão natural, não haverá nenhum que guarde constantemente a superioridade, e eles terão todos um motivo de se estimar reciprocamente (DIDEROT, 2000, p. 387).

Pois bem. Diante do exposto, Diderot enfim elabora um Plano Geral composto por quatro faculdades: 1) Faculdade das Artes (de formação básica) dividida em quatro cursos paralelos que inclui, resumidamente, os estudos da física, da química, da matemática, da gramática, da história, da lógica, do desenho e dos exercícios (música, dança e esportes); 2) Faculdade de Medicina; 3) Faculdade de Jurisprudência; e 4) Faculdade de Teologia. Desse plano geral, Diderot estrutura o Plano Reduzido que, em linhas gerais, subsume o quarto curso da Faculdade das Artes (dedicado à música, dança e os esportes) por não ser muito comum nas universidades existentes.

Depois de expor os dois planos em quadros, Diderot se dedica a explicar detalhadamente cada um dos cursos e cada uma das classes das quatro faculdades. O faz cumprindo com seu ideal de utilidade dos conteúdos, para o qual, por exemplo, deve-se “remeter o conhecimento do grego e do latim quase ao fim do curso de estudos de uma

universidade” (DIDEROT, 2000, p. 278); e essas línguas realmente são colocadas na última classe de estudos da primeira faculdade (comum a toda a população). Curioso notar que, embora o autor ressalte com tanta veemência a inutilidade desse conhecimento, é ao explicar essa classe, que Diderot mais se demora.

Interessante também é notar que, ao propor um plano reduzido, Diderot não tenha subsumido a faculdade de teologia, atitude comum aos seus contemporâneos que encetaram as primeiras ideias de uma educação laica. De acordo com o autor, essa faculdade não pode ser totalmente excluída porque “o ateísmo pode ser a doutrina de uma pequena escola, mas jamais de um grande número de cidadãos, ainda menos de uma nação pouco civilizada” (DIDEROT, 2000, p. 377).

Diderot encerra a Carta à czarina explicando sobre os mestres que deverão atuar na universidade estruturada no plano e sobre os livros a serem utilizados por eles no exercício docente. Os mestres devem ter três características, colocadas como qualidades: “A ciência aprofundada da matéria que ele ensina; um espírito justo; uma alma honesta e sensível” (DIDEROT, 2000, p. 388). Além disso, entre eles “nada de padres, a não ser nas escolas da faculdade de teologia. Eles [os padres] são rivais por condição do poder secular, e a moral desses rigoristas é estreita e triste” (DIDEROT, 2000, p. 388).

Já sobre os livros, os clássicos, explica que há um problema, mas traz também a solução. O problema é de ordem quantitativa já que, segundo ele,

estão quase todos por fazer. Na falta desses recursos, em toda a parte estuda-se muito e com dificuldade; sabe-se pouco e sabe-se mal (...) Todavia, há excelentes tratados de todo gênero. E um bom livro clássico não é senão um compêndio bem feito desses grandes tratados. Por que são tão raros esses compêndios? É que só podem ser obra de homens metódicos e profundos (...) os que poderiam nos prestar tal serviço, preferiram sua glória particular ao interesse público, e prezou-lhes mais fazer a ciência avançar de um passo, do que traçar os passos que ela deu (DIDEROT, 2000, p. 391).

Estaria Diderot indicando à czarina a leitura da *Enciclopédia* que organizou ao lado de D’Alambert? Nunca saberemos ao certo...

Para fechar a seção na qual expomos os conceitos iluministas acerca da Educação, Religião, Ciência e Racionalidade, nos deteremos agora aos escritos de Condorcet.

Sobre educação, a obra mais importante do marquês foi aquela solicitada pelo Comitê da Instrução Pública: o *Rapport et projet de décret sur l’organisation générale de l’instruction publique*, submetido à Assembleia Nacional em meados de abril de 1792. Segundo Alves (2010), o conteúdo do relatório estava pautado em escritos anteriores de

Condorcet, como *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, publicada em quatro partes no periódico *La Bibliothèque de l'homme public*, fundado pelo próprio Condorcet em 1790. O Relatório é ainda importante porque

foi o documento relativo à instrução pública mais lido e discutido pelos segmentos dirigentes da Revolução Francesa. Logo, é uma fonte que não pode ser negligenciada por qualquer estudioso que se debruce sobre as origens da instrução pública na sociedade burguesa (ALVES, 2010, p. 11).

Boto (2003), no entanto, afirma que o Relatório não teve grande visibilidade à época e não foi nem mesmo discutido e nem aplicado, como indica Alves, mas influenciou projetos subsequentes. Independente do quão foi discutido, o relatório em questão trata-se de uma obra abrangente e sucinta ao mesmo tempo. Em suas páginas, Condorcet disserta de maneira clara e objetiva sobre todos os aspectos relativos à educação – desde a responsabilidade de gerir a instrução pública até graus de ensino, os conteúdos e eventos que devem ser realizados nas escolas.

Inicialmente, e para conceituar o caráter público da instrução, defende que a mesma

deve depender somente da Assembleia dos representantes do povo (...) porque de todos os poderes ele é o menos corruptível, o mais distante de ser seduzido pelos interesses particulares, o mais submisso à influência da opinião generalizada dos homens esclarecidos e, sobretudo, porque sendo daquele de quem emanam essencialmente todas as transformações, ele é, conseqüentemente, o menor inimigo do progresso das luzes, o menos contrário aos melhoramentos que esse progresso deve introduzir (CONDORCET, 1792, p. 23/24).

Em seguida, ao tratar da estruturação do ensino, Condorcet sugere que seja feita em cinco graus de instrução: escolas primárias; secundárias; institutos; liceus; e “Sociedade nacional das ciências e das artes” (CONDORCET, 1792, p. 25). A tradutora da edição do documento que usamos aqui como referência reforça que há uma nota de Condorcet explicando que os quatro primeiros graus devem ser gratuitos. Ainda de acordo com o Relatório, os conteúdos a serem ensinados no primeiro grau (das escolas primárias) são, essencialmente, a leitura e escrita, a aritmética; conhecimentos elementares de economia, agricultura e artes, e as primeiras ideias morais e de regras de conduta. Na escola secundária, esses conhecimentos seriam aprofundados, já que ela é destinada “às crianças cujas famílias possam dispensá-las por mais tempo do trabalho” (CONDORCET, 1792, p. 27).

Já nos institutos (terceiro grau de instrução),

a instrução, considerada parte da educação geral, é absolutamente completa neste grau. Ela preenche aquilo que é necessário para estar em condição de

se preparar para ocupar as funções públicas que exigem o máximo de luzes, ou preparar-se com sucesso para os estudos mais aprofundados. É lá que se formarão os instrutores das escolas secundárias, que se aperfeiçoarão os mestres das escolas primárias já formados nas escolas de segundo grau (CONDORCET, 1792, p. 27).

Percebe-se assim que, além de uma educação bem mais ampla e especializada, será nos institutos que os mestres e instrutores são formados. Já no quarto grau (Liceus) são formados os professores: “demos o nome de *liceus* ao quarto grau de instrução: todas as ciências são ensinadas em toda sua plenitude. É nele que se formam os sábios... Nele também devem formar-se os professores” (CONDORCET, 1792, p. 31 – grifos do autor). A diferença exposta entre os cargos de mestre e professor parece assemelhar-se àquela colocada na língua inglesa, com os termos *teacher* (para os professores das séries elementares) e *professor* (para os professores universitários). De acordo com Boto,

eram previstos, a princípio, nove *liceus*, que deveriam ser estruturados para formar sábios e professores. Tais *liceus* ficariam distantes uns dos outros, situados em regiões estratégicas do território francês, de maneira que pudessem abrigar jovens provenientes das mais distintas regiões, independentemente, inclusive, da riqueza de cada um dos específicos distritos onde eles se situassem (BOTO, 2003, p. 751 – grifos da autora).

Por fim, a Sociedade Nacional das Ciências e das Artes, nível superior da estrutura idealizada por Condorcet, tem uma função tipicamente iluminista. Boto explica que

a idéia dessa agremiação era a de proteger a instância das ciências e das artes contra os possíveis inimigos das Luzes e, eventualmente, contra o próprio arbítrio do Estado. Tratava-se de um órgão da sociedade civil que se pretendia constituir: controlado pelos indivíduos ligados às letras, à filosofia, às ciências, às artes – enfim, ligados ao progresso do conhecimento. (...) Intérprete das visões de mundo dos homens ilustrados, essa Sociedade protegeria o tecido social contra o charlatanismo, contra a ignorância e contra possíveis abusos dos poderes instituídos (BOTO, 2003, p. 753).

Sobre os conteúdos ministrados, vale ressaltar que Condorcet menciona a decadência do latim, já que à época da escrita do Relatório, “não se encontra nenhuma obra de ciências, de filosofia, de política, verdadeiramente importante que não tenha sido traduzida” (CONDORCET, 1792, p. 29). Entretanto, o francês reconhece que ainda há pessoas a quem o latim é importante: “A leitura dos originais é propriamente útil apenas para aqueles cujo objetivo não é o estudo, a ciência, mas sua história...” (CONDORCET, 1792, p. 29) e que, portanto, deve ser uma língua ensinada apenas nos anos finais da instrução, para aqueles a quem possa interessar.

Ainda sobre os conteúdos, e adentrando para a questão dos métodos, Condorcet defende uma educação que fuja dos padrões dogmáticos e caminhe em direção à laicidade. Segundo o marquês, “nem a Constituição francesa, nem mesmo a Declaração dos Direitos serão apresentadas a qualquer classe de cidadãos como tábuas descidas do céu, que é preciso adorar e crer” (CONDORCET, 1792, p. 26). Ademais, “é, pois, rigorosamente necessário separar da moral os princípios de toda a religião particular, e não admitir na instrução pública o ensino de qualquer culto religioso” (CONDORCET, 1792, p. 30).

Essa ideia fica clara quando ele exclui de seu projeto as faculdades que formarão teólogos e juristas. Os religiosos são historicamente responsáveis pela educação moral, para a vida em sociedade, mas de acordo com Condorcet, essa deve ser feita com o objetivo de formar pessoas esclarecidas nas relações sociais e que viverão de acordo com premissas de cordialidade, piedade e confiança – todas desenvolvidas de maneira natural e não subjugadas a uma punição. Isso porque,

enfraquece-se a consciência todas as vezes que se ensina aos homens uma moral arbitrária que não seja fundada sobre a consciência esclarecida pela razão, moral à qual se é obrigado a conformar-se sob pena de ser punido. Neste caso, é o sentimento de medo que substitui o de consciência. Não se sofre pelo mal que se fará, mas pelo medo da punição a qual se fica exposto (CONDORCET, 2010, p. 120).

Esse ideal de formação moral explica-se pelo próprio conceito que o autor tem de educação. Afinal, como dito, “pode-se dizer que Condorcet compreendia a instrução – como Diderot – por seu papel de esclarecimento, como privilegiada estratégia formadora de códigos de civilidade e, principalmente, de registros de civilização” (BOTO, 2003, p. 741).

Já os juristas, tornam-se desnecessários quando entendemos “o alcance revolucionário do projeto educacional (...) [de Condorcet, que] só pode ser compreendido no quadro da radical democratização dos poderes legislativo e executivo, no qual ‘toda constituição é provisória’ e ‘os empregos governamentais são revogáveis’” (PIOZZI, 2004, p. 665).

Portanto, o fato de a educação, nos ideais do autor, caminhar para a laicidade e de o autor adotar uma postura política anticlerical, não faz Condorcet descartar completamente a ideia de religião. Para ele, a religião nada impõe, mas consola e encoraja diante dos deveres da razão.

Condorcet sugere ainda a promoção de eventos que garantam um nivelamento de conhecimentos, além, é claro, de uma nítida integração entre escola e comunidade:

todo domingo o instrutor promoverá uma conferência pública, à qual assistirão os cidadãos de todas as idades. Vemos nesta instituição um meio de dar às jovens gerações aqueles conhecimentos necessários que, entretanto, não puderam fazer parte de sua primeira educação (CONDORCET, 1792, p. 26).

Além do Relatório, a obra coordenada por Alves (2010) traz uma seleção feita por Manuela Albertone de notas sobre educação escritas por Condorcet. Na introdução, a tradutora explica que são notas pessoais, cujo objetivo principal era a própria reflexão do autor, sem a intenção da publicação.

As notas, esparsas, dissertam sobre temas variados – muitos abordados no Relatório exposto aqui – e explicam como, a seu ver, os estudos devem ser organizados indicando quais conteúdos devem ser ministrados e em qual grau de profundidade deve-se abordar cada um. Os principais sobre os quais disserta são as ciências e a história. Defende também a educação pela experiência prática, pelo concreto (manipulação de objetos físicos). Sobre a aprendizagem de conceitos abstratos, Condorcet afirma que bastam os números e as extensões – os demais são aprendidos com a experiência. Neste ponto da obra, o autor ainda reforça a moral livre da religião alegando que “se nós a tornarmos [a criança] compassiva e boa, pouco importa no que ela crê” (CONDORCET, 2010, p. 57)

Condorcet ainda ressalta a importância de despertar na criança o interesse e o gosto pelos estudos explicando que “esse interesse persistirá para todas as crianças se soubermos adequar a duração de seus estudos a seu gosto e às suas faculdades, se soubermos evitar os estudos muito difíceis, que as cansam, e os muitos fáceis, que as aborrecem” (CONDORCET, 2010, p. 67). Ainda sobre essa motivação para aprender, sugere que não nos prendamos à utilidade dos conhecimentos como argumento (já que as crianças não entendem). Melhor utilizar a praticidade (a utilização em algum ofício) e a curiosidade da criança. Isso porque, “é mais fácil despertar num gentil-homem o desejo de tornar-se marceneiro do que o de aprender geometria” (CONDORCET, 2010, p. 115).

Engana-se, contudo, quem pensa que o marquês deixou suas ideias apenas em teoria. Nas notas, há ainda o esboço de um plano de educação traçado por ele. Neste esboço, além de abordar a moral, os conteúdos, a coeducação (renegada por seus antecessores) e a utilização da verba, pretende examinar os princípios de Rousseau, a quem chama de exagerado, indicando o avanço das teorias iluministas, ao passo que são sempre revistas pelos autores que vão aparecendo na história. Trata-se do item V de seu plano: “Exame crítico dos princípios de Rousseau. 1º sobre a educação negativa que ele exagera. 2º sobre o método de ensinar as

ciências; opinião exagerada. 3º sobre a máxima de só ensinar às crianças aquilo que elas veem. 4º opinião ainda exagerada” (CONDORCET, 2010, p. 112).

Agora, ao tratarmos das teorias de nossos anarquistas, veremos que os conceitos educativos de Condorcet parecem ser, a exemplo do que aconteceu no capítulo anterior, a base da qual evoluirão os ideais anarquistas. Contudo, essas teorias também se aproximarão de Rousseau no que se refere aos processos educativos.

Com relação à religião, no entanto, veremos que, talvez pelo fato de nossos quatro anarquistas terem recebido, quando jovens, educação religiosa, oscilarão sobre a permanência desses dogmas associados à educação escolar, como fizeram os iluministas. De qualquer maneira, será possível verificar a consolidação do afastamento entre religião e educação nos escritos anarquistas, aos poucos, confirmando a evolução identificada nas obras de nossos oito autores base.

Interessante observar que o conceito de educação proposto por Wiliam Godwin aparece desde sua primeira obra, lapidando-se ao longo dos anos, em seus escritos. Já em sua primeira obra, o panfleto que intencionava abrir um Seminário, estão presentes

três conceitos, que serão característicos de todo o pensamento libertário sobre a educação: a postura de respeito e de consideração psicológica em relação ao desenvolvimento da criança; a importância atribuída à relação ensino-aprendizagem; o destaque da importância da educação como meio de controle social (CODELLO, 2007, p. 41).

Na obra seguinte, considerada a mais importante de sua carreira, o autor “ênfatiza uma crítica radical ao sistema escolar estatal, pois, por meio dele, o poder político desenvolve uma ação totalizante de condicionamento ideológico” (CODELLO, 2007, p. 41), já que, “a própria formação dos Estados nacionais favorece, segundo Godwin, a promoção de valores como o patriotismo, a glória nacional, que pouco tem a ver com os interesses do indivíduo” (CODELLO, 2007, p. 41).

Para Godwin, portanto, a educação pode ser ferramenta de opressão ou de emancipação. Em outras palavras, Godwin colocar-se-á “em acentuada diversidade em relação aos modelos empiristas, destacando o caráter corruptivo implícito em cada relação de autoridade e na própria propriedade privada indicando, na educação, o principal instrumento de emancipação humana” (CODELLO, 2007, p. 28). Porém, apesar de indicar a educação como instrumento de transformação, Godwin reconhece que a mesma pode ter um caráter retrógrado de manutenção da sociedade, já que “toda forma de governo obtém o próprio

domínio ou com a força ou com a aprovação popular, e o sistema educativo perpetua o apoio da opinião pública” (CODELLO, 2007, p. 36).

A partir disso, Godwin acaba por ser “um dos primeiros pedagogos a exprimir críticas radicais sobre o Estado, que tira da escola a sua capacidade de condicionamento e de doutrinação” (CODELLO, 2007, p. 36).

A liberdade, essência da felicidade humana, que permeia os escritos de Godwin sobre a sociedade, também permeia o conceito de educação descrito pelo autor. Para ele, o desenvolvimento do conhecimento enriquece a razão dos indivíduos e deve ser pautado nas “decisões às quais chegamos por nosso próprio entendimento” (GODWIN, 2004, p. 20) e não nas “decisões oriundas da sabedoria de outros homens” (GODWIN, 2004, p. 20).

É possível, portanto, reconhecer que em sua obra sobre a justiça, no livro sobre crimes e punições, que em vários momentos o autor deixa transparecer, nas entrelinhas, seus ideais educativos. A valorização da razão, a não sujeição da criança (ou do homem) à autoridade e a consideração da essência do homem são tratadas em vários momentos como fundamentais. Nos dizeres do autor: “desejo elevá-lo à energia da qual ele é capaz? Preciso ensiná-lo a sentir-se a si mesmo, a não se curvar diante de nenhuma autoridade, a examinar os princípios que ele entretém e confiar à sua mente a razão de sua conduta” (GODWIN, 2004, p. 76).

Assim, o autor discute a educação e, conseqüentemente, a religião e as crenças, que não devem ser utilizadas como argumento para punições, muito menos perseguições. Desse conceito, estão derivados os de racionalidade e emancipação, já que “a punição não pode em momento algum, seja permanente ou provisoriamente, fazer parte de qualquer sistema político baseado nos princípios da razão” (GODWIN, 2004, p. 42).

Segundo o autor, são três os “principais fins a que a punição se propõe atingir: a contenção, a reforma e o exemplo” (GODWIN, 2004, p. 23). O primeiro é negativo porque, segundo Godwin é um erro pensar que o homem que roubou roubará novamente. Além disso, “toda punição em nome da contenção é uma punição baseada na suspeita, a mais abominável para a razão e a mais arbitrária em sua aplicação entre as espécies de punição que podem ser inventadas” (GODWIN, 2004, p. 25/26).

O segundo, da reforma, representa a imposição do pensamento de outros ao invés do entendimento – característica da educação religiosa, já identificada por Rousseau e Condorcet. Assim, a coerção não reforma ninguém, apenas torna a pessoa temerosa a uma lei imposta por outro sem despertar a consciência de que foi cometido o erro e o entendimento do porquê a

atitude foi errada. Dessa forma, nas palavras do autor, “a coerção não tem nada em comum com a razão e portanto não pode ter nenhuma propensão a cultivar a virtude” (GODWIN, 2004, p. 26).

O terceiro deriva dos dois primeiros, ou seja, quando se pune para dar o exemplo, supõe-se que o infrator errará novamente e o submete ao pensamento de outro, sem gerar entendimento. Além disso, faz da punição um show, já que historicamente, “crueldade engenhosa foi empregada para achar novas formas de torturar a vítima ou tornar o espetáculo mais impressionante e horrendo” (GODWIN, 2004, p. 29). Assim, a punição como exemplo “pode aterrorizar, mas não pode produzir em nós candura e docilidade” (GODWIN, 2004, p. 29).

Em seu ideal de Sociedade, a educação será um elemento essencial, pautado no desenvolvimento da razão e da Vontade¹¹, a mesma que, segundo Diderot deve ser submetida à Virtude. Esse desenvolvimento, aliás, deve se dar pela experiência. Na visão do autor, “é preciso que o homem chegue ao que é certo através de sua própria compreensão e, aqui, serão as evidências e não a autoridade que deverão guiá-lo” (WOODCOCK, 2010, p. 84).

Assim, considerando a necessidade do desenvolvimento do conhecimento e “sustentando que as idéias são o fruto de um contexto socioambiental que age sobre a faculdade de receber impressões sensíveis, ele recusa obviamente as teorias do inatismo” (CODELLO, 2007, p. 43). Para Godwin, “se não há idéias inatas, não há tampouco instintos, mas apenas a capacidade de perceber os eventos e de assimilar os conceitos por meio da experiência direta. E é a educação que desempenha um papel fundamental para determinar o futuro de um ser humano” (CODELLO, 2007, p. 43).

Da mesma maneira, Godwin não aceita “um conceito meritocrático, [e] contesta também a teoria da igualdade das mesmas oportunidades de modo intuitivo e pertinente. De fato, se há diferenças no início, é impossível colocar todos sobre o mesmo nível dando-lhes a mesma oportunidade educativa” (CODELLO, 2007, p. 43). Além disso, ressalta que a meritocracia “terá sempre uma tendência a causar ilusão e perplexidade” (GODWIN, 2004, p. 15).

¹¹ O conceito de Vontade, com letra maiúscula, é presente em inúmeras obras anarquistas acerca da educação. Em especial na obra *O falso princípio da nossa educação*, Max Stirner explica que os processos educativos tendem a ter como objetivo o desenvolvimento do Saber. Contudo, segundo o autor, se pararmos no estágio do Saber, o indivíduo forma-se seguindo padrões estabelecidos e se adequa a eles. Assim, é necessário chegar ao estágio do Saber, e avançar, em direção à Vontade. Com a Vontade, os indivíduos desenvolvem a personalidade.

Em síntese, na teoria do autor, do processo educativo devem estar afastadas qualquer atitude violenta (assim como da revolução social). A educação, na teoria de Godwin não deve ser coerciva, mas pautada na dialogicidade de maneira não-hierárquica. Segundo o autor, “se desejamos o aperfeiçoamento de nossa espécie, devemos desejar particularmente que ele [o indivíduo] seja liderado no caminho da utilidade por considerações generosas e liberais, que sua obediência seja a obediência do coração, e não aquela de um escravo” (GODWIN, 2004, p. 20).

Sobre o papel do professor, Godwin deixa clara a necessidade de que um se tenha por ideal a transformação da sociedade. Do contrário, não conseguirá despertar nas novas gerações o ímpeto da mudança já que “nenhum homem pode se tornar eficaz na ação de convencer um outro indivíduo sobre alguma coisa que não tenha anteriormente persuadido a si próprio e que não corresponda a um comportamento coerente” (CODELLO, 2007, p. 51). Além disso, não basta que o professor tenha uma atuação coerente e fundamentada na transformação, é preciso que ele conduza o processo educativo sem a utilização da coerção que, como dito, não contribui para o desenvolvimento da razão.

Consideremos o efeito que a coerção produz sobre a mente daquele contra quem é empregada. Ela não pode convencer; não é um argumento. Ela começa produzindo a sensação de dor e o sentimento de repugnância. Ela começa alienando a mente violentamente da verdade que gostaríamos de imprimir nela. Ela inclui uma confissão tácita de imbecilidade (GODWIN, 2004, p. 23).

Além disso, a coerção tem efeitos negativos mesmo sobre o professor, já que “primeiro aniquila o entendimento sobre o assunto a respeito do qual é exercida, e depois sobre aquele que a emprega” (GODWIN, 2004, p. 20).

Ainda sobre o professor, este, por sua vez não deve, nos escritos do autor, “considerar o próprio trabalho acabado, avaliando-o quanto à quantidade de noções e informações inculcadas na mente do pequenino” (CODELLO, 2007, p. 39). Com base no preceito da qualidade e não da quantidade de informações transmitidas, Godwin afirma que as primeiras disciplinas a serem ensinadas às crianças são a história e a moral. Com a história, segundo o autor, é possível “estudar a essência dos homens [a partir de] (...) suas ações, como expressões das tendências e dos caracteres” (CODELLO, 2007, p. 40). A moral, por sua vez, complementa o ensino de história já que “qualquer fato descrito sem uma moral perde todo o prazer e todo o ensinamento” (CODELLO, 2007, p. 40).

Por fim, em uma outra obra, mais madura, intitulada *Reflections on Educations, Manners and Literature*, estruturada em ensaios, Godwin trata de maneira mais direta o processo de ensino e aprendizagem, trazendo conceitos práticos que devem permear a educação escolar e retomando os ideais educativos expostos acima. Aos olhos de Godwin, a educação, que não tem limite temporal (devendo se prolongar por toda a vida) deve desenvolver na criança a capacidade de aprender a partir de atividades que se pautem na experiência ativa. Assim, alicerçado fortemente na psicologia infantil, o autor sugere uma educação que permita e valorize o contato do aluno com os pares, estimulando a socialização, e com o professor, mais intimamente.

Muitos desses ideais podem ser identificados nas teorias dos autores iluministas que estudamos, essencialmente em Rousseau. Além disso, os veremos também colocados em prática a partir dos estudos das obras de Lev Tolstói e Francisco Ferrer y Guardia. Antes disso, no entanto, vale compreender as considerações acerca dos conceitos-chave deste capítulo a partir dos escritos de Proudhon, nosso segundo anarquista que, como homem de seu tempo, estava também mergulhado no Iluminismo:

eu sou, como vós, de um século em que a razão só se submete ao fato e à prova; minha reputação, assim como a vossa, é de investigador da verdade; minha missão está escrita nessas palavras da lei: Fale sem ódio e sem medo; diga o que tu sabes. A obra de nossa espécie é construir o templo da ciência, e esta ciência abrange o homem e a natureza (PROUDHON, 1998, p. 22).

A partir desses ideais, veremos Proudhon considerar a educação como formadora das gerações subsequentes e, justamente por isso, tendo um papel central na revolução social prevista pelo autor. De acordo com seus escritos,

nenhuma revolução jamais será produtiva sem uma instrução pública renovada que contribua para eliminar o pauperismo, os crimes de guerra, toda forma de despotismo. (...) A organização do ensino é, portanto, decisiva para a emancipação dos trabalhadores; é a condição principal para a afirmação da igualdade, para determinar o progresso social (CODELLO, 2007, p. 97/98).

A esperança proudhoniana está pautada no fato de que “as desigualdades que determinam a sociedade autoritária e classista não são irredutíveis. [Assim,] um sistema educativo renovado e não mais sujeito à lógica de classe será capaz de modificar toda a sociedade” (CODELLO, 2007, p. 103). Ou seja, “educação e instrução devem servir exatamente à mudança das condições sociais da sociedade classista e autoritária”

(CODELLO, 2007, p. 99), promovendo o desenvolvimento da sociedade, pautado no estabelecimento da igualdade.

Os escritos de Proudhon acerca da educação também trazem clara “a influência da cultura iluminista e radical em considerar positivamente a natureza humana que seja regulada pela razão e tenda à obtenção natural da felicidade” (CODELLO, 2007, p. 103).

Contudo, o ideal educativo de Proudhon não está pautado apenas em esperanças do porvir, afinal, segundo ele, “à medida que a sociedade fica mais esclarecida a autoridade real diminui: este é um fato de que toda a História dá testemunho” (PROUDHON, 1998, p. 28).

Podemos começar a explorar as propostas do autor para a educação considerando primeiramente que, apesar de claramente iluminista, Proudhon se contrapõe à célebre frase de Rousseau que diz ser o ser humano corrompido pela sociedade enquanto se desenvolve, saindo de seu estado natural:

no momento que Rousseau denuncia o mal da sociedade, isola o indivíduo e o expõe ao arbítrio do educador e do político. De acordo com Proudhon, ao contrário, o indivíduo é por natureza um ser social e é exatamente por estar em um ambiente social que ele constrói a própria personalidade (CODELLO, 2007, p. 94).

Partindo, portanto, dessa visão coletivista da formação dos indivíduos, Proudhon sugere “um sistema educativo absolutamente descentrado e que corresponde a uma gestão direta da comunidade” (CODELLO, 2007, p. 95). Nasce assim a ideia de “uma comunidade educadora que não necessita do Estado e que assume, em primeira pessoa, a definição e a realização dos objetivos educativos” (CODELLO, 2007, p. 95). Contudo, é preciso reforçar um aspecto importante: a questão do trabalho.

Para Proudhon, o trabalho é o centro da vida dos homens desde que eles estejam orgulhosos daquilo que dê sentido, interesse e dignidade à sua própria vida. Portanto, é, dessa forma, indispensável que a função primária da instrução escolar seja exatamente aquela de preparar os jovens para uma vida de trabalho (CODELLO, 2007, p. 96).

Assim se faz necessária, na teoria do autor, uma educação que associe formação intelectual e formação para o trabalho (formação omnilateral). Dessa maneira, Proudhon defende

uma educação que prepare as jovens gerações para uma atividade laboriosa, mas que, ao mesmo tempo, insira-lhe na sociedade de uma maneira crítica e autônoma e que, sobretudo, não divida em partes as competências a tal ponto de não possuírem os instrumentos intelectuais e concretos para dominar o conjunto do processo produtivo (...) Em suma, Proudhon exprime-se a favor de uma educação politécnica (CODELLO, 2007, p. 96).

Sobre o processo educativo em si, Proudhon não dá muitos detalhes, mas fica claro o fato de que nesse modelo de educação “a dimensão do fazer prevalece e determina ainda aquela do pensar, [já que] não há conhecimento sem experiência” (CODELLO, 2007, p. 99). Por fim, Proudhon se posiciona sobre a religião que, historicamente permeia a educação. Segundo ele, “a educação como um todo é a mais complicada das artes e das ciências e não pode ser delegada ao papel negativo desenvolvido pela Igreja, que não se preocupa, certamente, em formar pessoas livres e completas” (CODELLO, 2007, p. 105), e conclui que historicamente “por meio da religião, portanto, submetem os homens à autoridade e impedem-lhes de crescer e desenvolver-se livremente e de forma autônoma” (CODELLO, 2007, p. 106) – algo totalmente impróprio para a educação defendida pelo autor.

Já dissemos anteriormente que os ideais de Proudhon influenciaram Tolstói, nosso terceiro anarquista. Contudo, a visão deste último acerca da religião é mais amena, fazendo com que a associação do cristianismo com o anarquismo em suas ideias faça sentido, por estar pautada na razão. Assim, podemos dizer que se tratava de um cristianismo racional,

uma religião até mesmo sem fé, pois, (...) ele baseia suas crenças na razão e submete-se ao teste da verdade. Para ele, Cristo é o professor, não a Encarnação de Deus; sua doutrina é “a própria razão” e o que distingue o homem no mundo animal é a sua capacidade de viver de acordo com essa razão (WOODCOCK, 2010, p. 260).

Porém, foi justamente associando, pela razão, cristianismo e anarquismo, e depois,

rompendo com a religião oficial (foi excomungado da igreja no fim da vida), [que] Tolstói desenvolveu a ideia do ‘verdadeiro cristianismo’, a teoria da não-violência, sublinhando o papel extraordinário da educação no melhoramento das relações humanas e na consecução, através desta via, do bem-estar social (EGOROV, 1988, p. 26).

A partir dessa síntese entre os conceitos de racionalidade, religião e educação para o desenvolvimento humano, Tolstói acreditava que a “única forma realmente efetiva de transformar a sociedade (...) é através da razão e, basicamente, através da persuasão e do exemplo” (WOODCOCK, 2010, p. 264).

Um dos primeiros escritos de Tolstói acerca da educação foi o registrado na carta a E. P. Kovalevski intitulada como “Projecto da sociedade de instrução popular” (datada de 12/03/1860), na qual o autor faz uma breve análise do sistema educativo existente (ou melhor, não existente) e diz que “a instrução popular é a necessidade mais premente do povo russo. Esta instrução *não* existe. Ainda não começou e não começará se o governo a dirigir” (TOLSTOI, 1988, p. 30 – grifos do autor). Depois, esboça o plano de ações que, se

analisarmos a história de sua vida, “aos trancos e barrancos”, colocou em prática. No plano, Tolstoi almeja criar escolas utilizando recursos do próprio povo (se lhes forem possível pagar), elaborar e criar cursos de formação de professores para essas instituições, editar revistas pedagógicas associadas às instituições e controlar o ensino ministrado nelas. Além de apresentar o projeto, Tolstoi pede ao interlocutor que interceda por ele, já que, segundo o próprio, “o governo tem-me em má conta” (TOLSTOI, 1988, p. 31).

Pouco antes de fazer uma educação diferenciada na Rússia czarista, em um escrito intitulado “Da instrução Popular” (datado de janeiro de 1862), Tolstoi retoma algumas ideias expostas na carta à Kovalevski de 1860 e faz um detalhado resgate histórico da escola e da educação mundial, questionando seu caráter verbalista e afastado da realidade do aluno. Em suas reflexões, o autor conclui que “todos estão de acordo que as escolas são imperfeitas (eu, pelo meu lado, estou convencido de que são prejudiciais). Todos estão de acordo que são precisos muitos e muitos melhoramentos” (TOLSTOI, 1988, p. 48). Depois, explica que “só quando a experiência for a base da escola, só quando cada escola for, por assim dizer, um laboratório pedagógico, só então a escola não se atrasará em relação ao progresso universal e a experiência estará em condições de lançar bases firmes para a ciência da instrução” (TOLSTOI, 1988, p. 48). Além disso, em consonância com os ideais iluministas, Tolstoi “considerava que a verdadeira educação devia tornar-se geral, que a difusão da luz dos conhecimentos científicos entre as mais amplas camadas da população era um meio capaz de eliminar a violência e o despotismo, a injustiça e a superstição” (EGOROV, 1988, p. 9) e, por isso, dedicou-se a promover uma educação popular.

É importante ainda ressaltar que Tolstoi, como Rousseau, “dizia que a criança é, por natureza, perfeita, que é um ser ainda não estragado pela pseudo-educação. Pedia aos professores e a todos os adultos para tratem a individualidade de cada criança com cuidado, não dificultando o seu livre desenvolvimento” (EGOROV, 1988, p. 11). Essa era, aliás, a base fundamental da pedagogia de Tolstoi: “se a pedagogia pretende educar o homem sob todos os aspectos, deve, antes de tudo, conhecê-lo em todos os sentidos” (EGOROV, 1988, p. 5).

A proposta educativa de Tolstoi pautava-se no princípio da liberdade como meio de instrução. Assim, na teoria e na prática do autor,

o aluno deve esforçar-se pessoalmente, manifestar desejo de conhecer. Este desejo surge não através da imposição externa, mas na base da sua livre vontade. Por isso, a liberdade de educação deve tornar-se o princípio sem o qual é impossível educar qualidades como, por exemplo, a actividade, o

espírito de iniciativa, a consciência, a coerência e a ordem (EGOROV, 1988, p. 12).

A liberdade como meio fica evidenciada quando nos detemos às descrições das rotinas propostas pelo autor em sua escola, Iasnaia Poliana. Aspectos simples, comuns a qualquer escola foram transformados de acordo com seus princípios, como o fato de que não havia, por exemplo, lugares permanentes para os alunos, que “sentavam-se onde queriam. Os castigos eram terminantemente proibidos. Os alunos não deviam fazer trabalhos de casa e, por conseguinte, o professor não fazia, no dia seguinte, perguntas sobre o material dado” (EGOROV, 1988, p. 18).

Dessa maneira, externamente, a escola de Iasnaia Poliana se parecia com qualquer outra escola da época. Internamente, no entanto, o sistema era diferenciado:

os alunos foram divididos em três grupos etários: primário, médio, superior. Cada professor devia lecionar cinco ou seis aulas por dia. As aulas começavam às nove da manhã. Ao meio dia, das 12 às 15 horas, havia um intervalo para o almoço e para descansar. Nesse período, as crianças podiam ir a casa, mas a maioria passava o tempo na escola. Depois do intervalo, havia aulas durante mais 3 ou 4 horas. A forma principal de aulas era a conversa livre do professor com os alunos. Com a ajuda deste método, as crianças aprendiam a ler e a escrever, aritmética, religião, regras gramaticais, estudavam noções, acessíveis na sua idade, de história russa, geografia e história natural. Aprendiam também os fundamentos do desenho e do canto (EGOROV, 1988, p. 17).

Assim como Rousseau, Tolstoi colocava os alunos como centro do processo educativo e preocupava-se com o fato de que as escolas, historicamente, não são feitas para as crianças. Segundo ele, “a escola não é instituída para que às crianças seja cômodo estudar, mas que aos professores seja cômodo ensinar. Ao professor incomodam os ruídos, o movimento e a alegria das crianças, que são para elas uma condição indispensável de estudo” (TOLSTOI, 1988, p. 46).

Em agosto de 1861, Tolstoi dá notícias à amiga A. A. Tolstaia sobre a escola de Iasnaia Poliana e descreve da seguinte maneira a rotina da instituição:

Imagine que, durante dois anos, sem qualquer tipo de disciplina, nenhum rapaz e nenhuma rapariga foram castigados. Não há preguiça, grosseria, gracejos estúpidos e palavrões (...) Aos domingos, o museu [da escola] está aberto a toda a gente. Uma vez por semana, na aula de botânica, vamos ao bosque colher flores, ervas e cogumelos. (...) Além de mim, há mais três professores. E mais um sacerdote que vem duas vezes por semana. E ainda pensam que sou ateu. Eu próprio ensino o sacerdote a ensinar. (...) Durante o almoço, o jantar e depois dele, nós, os professores, conversamos. Aos sábados, lemos as nossas notas e preparamo-nos para a semana seguinte (TOLSTOI, 1988, p. 36/37).

Seus escritos, aliás, sempre procuram descrever minuciosamente a rotina, as atividades e os principais acontecimentos da escola. Em um deles, intitulado “Escola de Iasnaia Poliana: Novembro e Dezembro” (de 1862), como numa espécie de diário, Tolstoi relata conversas com crianças, fatos corriqueiros, engraçados e comenta sobre a aceitação da escola na comunidade. Segundo ele,

a atitude do povo para com a escola mudou muito desde o seu aparecimento. Devemos falar da atitude anterior na história da escola de Iasnaia Poliana; agora o povo diz que na escola de Iasnaia Poliana se ensina tudo e todas as ciências. As crianças compreendem bem, começaram a ler e a escrever (TOLSTOI, 1988, p. 86).

No mesmo escrito ainda é possível ver como o próprio Tolstoi foi se formando professor pelas experiências que viveu ali. Sobre ensinar desenho às crianças, ele conta que

até agora mandava copiar figuras simétricas porque a sua criação é mais fácil e evidente. Depois eu, a título de experiência, pedi aos melhores alunos para inventarem e desenharem figuras no quadro. Embora quase todos desenhassem um tipo só, era interessante ver a competição surgida, a opinião dos outros e a construção original das figuras. Muitas destas figuras estavam particularmente em conformidade com o caráter dos alunos. Em cada criança há o desejo de independência que nenhum ensino deve destruir e que é especialmente evidente na insatisfação quando da cópia de modelos. Com os meios acima descritos, esta independência não só foi morta, mas desenvolveu-se e reforçou-se mais (TOLSTOI, 1988, p. 129).

Dois anos depois, dando continuidade ao seu trabalho e aos seus escritos, Tolstoi redige os “Conselhos gerais ao professor” no qual disserta mais diretamente sobre as ações práticas do professor, aconselhando, de fato, em como conduzir as aulas, resultado óbvio das reflexões que fez sobre sua própria prática. Sobre a dedicação que deve ter o professor ao trabalho, explica que

quanto mais fácil é para o professor ensinar, mais difícil é para o aluno estudar e vice-versa. Quando mais estudar o professor, quanto melhor preparar as aulas e as pôr em conformidade com as forças do aluno, provocará mais respostas e perguntas, será mais fácil para o aluno estudar (TOLSTOI, 1988, p. 212).

O autor ainda encerra os conselhos dizendo que “se o professor une em si o amor à causa e aos alunos, ele é um professor perfeito” (TOLSTOI, 1988, p. 213).

Adentrando pelo século seguinte, Ferrer y Guardia, nosso quarto anarquista, também colocará em prática muitos dos ideais estudados até aqui – seja nos escritos iluministas, seja nos escritos anarquistas. Todavia, embora sua instituição tenha feito seu nome repercutir pelo mundo, o movimento das Escolas Modernas não começou com ele. De acordo com Emma

Goldman (2006), em sua estadia na França, Ferrer y Guardia conheceu o Movimento das Escolas Modernas, criado, ainda que de maneira modesta, por Louise Michel. Paul Robin foi outro nome importante no Movimento das Escolas Modernas anteriores a Ferrer y Guardia. Robin “queria demonstrar por fatos atuais que a concepção burguesa de hereditariedade não é mais que um mero pretexto para isentar a sociedade de seus terríveis crimes contra os jovens” (GOLDMAN, 2006, p. 27). Contudo, a iniciativa de Ferrer y Guardia (o que justifica a presença dele nessa pesquisa em detrimento de outros anteriores),

foi, para o comunismo libertário, porém, a oportunidade para que, de modo concreto e amplo, as idéias constantes do programa do *Comitê para o ensino anarquista*¹² saíssem efetivamente do papel (LUIZETTO, 1984, p. 221/222 – grifos do autor).

O catalão a quem nos dedicamos a estudar agora, ao contrário de Tolstói, não produziu um montante de escritos teóricos que embasassem a prática pedagógica de sua instituição. Esta estava pautada nas ideias centrais da Escola Racionalista – oito conceitos básicos que nortearam as instituições advindas do movimento das Escolas Modernas e que marcaram o pensamento educacional anarquista do período transitório entre os séculos XIX e XX. Ademais, veremos que tais conceitos aparecem como básicos também nos escritos iluministas estudados nesta pesquisa.

O primeiro dos oito conceitos é aquele que diz que *a educação é inseparável da revolução*, reforçando o que as teorias anteriores emergentes do idealismo já defendiam e contradizendo as teorias marxistas. Assim, para os adeptos da Educação Racionalista, o ser humano é “um ser essencialmente livre, libertário, porquanto sua conduta não pode obedecer a qualquer determinismo, nem econômico, nem histórico, nem mesmo psicológico” (BERNAL, 2006, p. 14). Descartando, dessa forma, qualquer movimento de transformação natural sem a participação do gênero humano, os anarquistas defendem a educação como ferramenta de formação das gerações futuras, que farão a revolução social.

O segundo conceito base da Educação Racionalista diz que *a educação deve desenvolver-se na e para a liberdade*. A exemplo do que já dizia e praticava Tolstói, a liberdade (essência da natureza humana) deve ser entendida como princípio educativo, pelo qual os indivíduos serão educados para atuar (e transformar) a sociedade.

¹² Comitê organizado após a ruptura entre anarquistas e marxistas na Internacional cujo programa foi redigido em 1882 (LUIZETTO, 1984, p. 218).

O terceiro conceito é o da necessidade de *a educação desenvolver o ser humano integralmente*. Pautando-se no “princípio da igualdade natural dos homens de que se deriva a exigência do desenvolvimento de todas as suas possibilidades e que pretende formar na criança uma personalidade equilibrada e afastada de todo o preconceito e de todo dogmatismo” (BERNAL, 2006, p. 15), podemos ver aqui traços da formação integral politécnica proposta por Proudhon que, de maneira equilibrada e afastada dos dogmas historicamente presentes na educação, formaria indivíduos completos. Além disso, os escritos de outros autores como Rousseau, Condorcet e Godwin são lembrados ao tratarmos do livrar as futuras gerações de todo dogmatismo.

O quarto conceito, pautado no respeito à individualidade, diz que *a educação deve promover o específico de cada pessoa*. Dessa maneira, ao passo em que somos todos iguais, as diferenças que nos compõem não podem ser diluídas no todo, pelo contrário, devem ser valorizadas e trabalhadas, por meio da Educação Racionalista.

O quinto conceito diz que *a educação deve fazer um ser humano moral e solidário*. Muito já falamos anteriormente, ao nos dedicarmos aos estudos de outros autores, nos conceitos de moralidade – que todos consideram como uma das características essenciais à formação humana. A Educação Racionalista não deixaria essas questões de lado e, por isso, ressalta a necessidade de a educação favorecer os aspectos morais dos indivíduos, tornando-os solidários. O próprio Ferrer y Guardia coloca essa formação moral como a missão de sua escola:

La misión de La *Escuela Moderna* consiste en hacer que los niños y niñas que se le confíen lleguen a ser personas instruidas, verídicas, justas y libres de todo prejuicio. Para ello, sustituirá el estudio dogmático por el razonado de las ciencias naturales. (...) como consecuencia, eleve proporcionalmente el valor de la colectividad. Enseñará los verdaderos deberes sociales, de conformidad con la justa máxima: “*No hay deberes sin derechos; no hay derechos sin deberes*” (FERRER y Guardia, 2005, p. 7 – grifos do autor).

O sexto conceito base da Educação Racionalista exalta a relação entre educação e sociedade afirmando que *uma nova educação exige um meio social livre*. Assim, embora a educação/escola seja, aos olhos dos anarquistas, uma ferramenta fundamental na transformação da sociedade, os resultados mais efetivos que ela produzirá aparecerão à medida que a sociedade for se transformando, evidenciando um movimento de determinação mútua entre escola e sociedade – já descrito, inclusive, pelos iluministas.

O sétimo conceito nos lembra de que *a educação não reduz sua ação à infância*. Assim, é fundamento da Educação Racionalista que a educação seja compreendida como uma

atividade atemporal, ou seja, que dure por toda a vida, não sendo exclusiva da infância. Para isso, as instituições pautadas nessa concepção mantém suas portas abertas para que a comunidade esteja em constante formação intelectual e para que o lazer esteja associado a eventos culturais promovidos pela escola, por bibliotecas ou centros de cultura – em consonância com o que também propunha Condorcet.

Por fim e não menos importante, o oitavo conceito no qual estão pautadas as instituições racionalistas diz que *a educação não está circunscrita a algumas instituições escolares*. Derivando-se dos sexto e sétimo conceitos, essa ideia enfatiza a importância da educação não-escolar para a educação libertária.

Em contato, portanto, com as iniciativas francesas do movimento das Escolas Modernas, com os princípios da Educação Racionalista e atuando como professor, Ferrer y Guardia inspirou-se para criar *La Escuela Moderna*. Além disso, sua motivação estava pautada em reflexões acerca da educação vigente em sua pátria (a Espanha):

no ignoramos los enemigos que nos circundan. No ignoramos los prejuicios sin cuento de que está impregnada la conciencia social del país. Es hechura de una pedagogía medieval subjetiva, dogmática, que ridículamente presume de un criterio infalible (FERRER y Guardia, 2005, p. 19).

Tais práticas educativas que o rodeavam e que o autor classificou como medieval, segundo Ferrer, faz com que

el individuo, formado en la familia con sus desenfadados atavismos, con los errores tradicionales perpetuados por la ignorancia de las madres, y en la escuela con algo peor que el error, que es la mentira sacramental impuesta por los que dogmatizan en nombre de una supuesta revelación divina, entraba en la sociedad deformado y degenerado, y no podía exigirse de él, por lógica relación de causa a efecto, más que resultados irracionales y perniciosos (FERRER y Guardia, 2005, p. 5).

Assim, em livro homônimo à escola, Ferrer y Guardia traz sistematizada toda a metodologia da escola criada e gerida pelo autor e permite ao leitor ver cada uma das características da Educação Racionalista, já expostos anteriormente.

Pautado no conceito de igualdade, Ferrer y Guardia defende em sua instituição a *coeducação dos sexos e das classes sociais*. Sobre esta última, o autor explica que a educação não pode ser racionalista se diferenciada para as classes sociais, se aos ricos continuasse sendo ensinado e extremado o valor dado às coisas e a conservação do privilégio. Ferrer y Guardia classifica ainda a educação conjunta das classes sociais como boa, necessária e reparadora. Quanto ao custeamento da educação, questão logística que emerge dessa

discussão, o autor explica que se deve “tener alumnos de todas clases sociales para refundirlos em la clase única, (...) no teniendo um tipo único de matrícula, sino practicando uma espécie de nivelación que iba desde la gratuidad, las mensualidades mínimas, las medianas a las máximas” (FERRER y Guardia, 2005, p. 17).

Outra questão advinda da socialização que cabe à escola desenvolver e que aparece como fundamental na instituição de Ferrer y Guardia é a da *higiene*. Tratada na escola a fim de conscientizar os alunos de que é uma questão de saúde e de socialização, tem como consequência a repercussão nas casas dos alunos que chegam a mudar a rotina da família. As ações educativas que envolvem a questão da higiene são listadas pelo autor: salubridade do edifício; prevenção de enfermidades transmissíveis; desenvolvimento do corpo humano; educação física adaptada às condições de cada aluno; educação sanitária; e redação de um caderno biológico que retrataria o desenvolvimento do aluno.

A penúltima característica da educação libertária praticada em *La Escuela Moderna* em conformidade com os princípios da Educação Racionalista é a *abolição do ensino religioso*. No intuito de livrar seus alunos de todo dogmatismo, Ferrer y Guardia argumenta a favor de sua educação pautada na ciência alegando que

la ciencia ha demostrado que la creación es una leyenda y que los dioses son mitos, y por conseguinte se abusa de la ignorancia de los padres y de la credulidad de los niños, perpetuando la creencia en un ser sobrenatural, creador del mundo, y al que puede acudirse con ruegos y plegarias para alcanzar toda clase de favores (FERRER y Guardia, 2005, p. 42/43).

Derivados das práticas religiosas de ensino, os prêmios e os castigos também não existem na instituição barcelonesa pelo simples fato de que essa prática, ao gerar novas desigualdades, seria incoerente com o ensino igualitário propagado na escola:

admitida y practicada la coeducación de niñas y niños y ricos y pobres, es decir, partiendo de la solidaridad y de la igualdad, no habíamos de crear una desigualdad nueva, y, por tanto, en la *Escuela Moderna* no habría premios ni castigos, ni exámenes en que hubiera alumnos ensorbecidos con la nota de *sobresaliente*, medianías que se conformaran con la vulgarísima nota de *aprobados* ni infelices que sufrieran el oprobio de verse despreciados por incapaces (FERRER y Guardia, 2005, p. 36 – grifos do autor).

Por fim, Ferrer y Guardia procura garantir a *presença das famílias na escola*. Para isso, são organizadas conferências dominicais públicas que se dedicam à instrução popular, acolhendo alunos, familiares e outros trabalhadores residentes dos entornos da escola que desejavam aprender. Aos poucos, as conferências se transformaram em cursos científicos

abordando temas de interesse comum e de maneira que fosse acessível, em seus conteúdos, a todos os ouvintes, independente da idade.

Além disso, como boa escola anarquista (a exemplo daquela criada por Tolstoi, que editou uma revista), *La Escuela Moderna* editaria um jornal para expor sua metodologia, noticiar as atividades da escola, discutir conceitos pedagógicos e servir de material para as aulas. O primeiro número do *Boletín de la Escuela Moderna* foi publicado antes da inauguração oficial da escola e, além de explicar a metodologia que seria utilizada na instituição, abordava as temáticas da pedagogia racional. A primeira repercussão foi boa e um periódico espanhol intitulado *El Diluvio* publicou uma resenha sobre o *Boletín* elogiando a iniciativa de Ferrer e enumerando algumas vantagens da educação que se ia desenvolver, em detrimento do ensino ministrado nas escolas até então: “la más compendiosa fórmula se puede decir que las lecciones de *cosas* sustituirán allí a las lecciones de *palabras*, que tan amargos frutos han dado el la educación de nuestros compatriotas” (*El Diluvio*, s.d. *apud* FERRER y Guardia, 2005, p. 8 – grifos do autor).

Como já afirmado nesta pesquisa, a escola de Ferrer y Guardia serviu de inspiração para que fossem criadas em São Paulo duas Escolas Modernas (n. 1 e n. 2) que figuram as páginas do jornal *A Lanterna*, nos permitindo verificar o que foi publicado sobre educação em nosso principal objeto de estudos. No entanto, antes de nos determos às escolas criadas a partir do modelo barcelonês, já na segunda fase do jornal, é preciso reconhecer que os conceitos de Educação, Ciência e Racionalidade figuram as páginas d’*A Lanterna* desde suas primeiras edições, sempre permeados pelo conceito de Religião, como de costume.

Logo em seu primeiro número, datado de 07/03/1901, *A Lanterna* posicionou-se como anticlerical argumentando sobre como a Igreja, historicamente, utiliza de seu poder e de sua ideologia para extorquir o povo. Assim, no editorial (que traz como título o nome do jornal), os editores explicam que os religiosos tem por objetivo “embrutecer os povos, narrando-lhes artigos hypocritas sobre as festividades religiosas, só para explorarem a ignorancia e a credence popular” (A LANTERNA, 1901, p. 1). No mesmo texto, adiante, os redatores lamentam “a myopia intellectual desses pobres de espirito que fazem anunciar pelos jornaes que receberam uma benção papal até a quarta geração, porque sabemos que essas bênçãos são vendidas por alguns francos na portaria da immensa Taverna que é o Vaticano” (A LANTERNA, 1901, p. 1).

Partindo desse posicionamento, é possível verificar que todas as matérias publicadas no jornal, nas duas fases analisadas, estão pautadas no anticlericalismo. Na mesma edição de

07 de março de 1901, sob o título “A Benção Papal”, são publicadas “estatísticas” sobre pessoas e figuras históricas que declinaram após a benção – imperadores fuzilados, rainhas destronadas e/ou consideradas loucas, etc. Sobre nosso país, há a informação de que “o papa enviou sua benção a imperatriz do Brazil, D. Tereza Christina, e ella tres dias depois quebrou a perna” (A BENÇÃO, 1901, p. 2).

Na edição seguinte, do dia 24/03/1901, o jornal mais uma vez noticia casos em que a religião prejudicou pessoas de maneira misteriosa. Ao comentar sobre meninas que foram acometidas por crises de convulsão pouco antes da primeira comunhão, em matéria intitulada “Libello da Sciencia contra o fanatismo – religião e loucura”, o jornal alerta: “factos identicos encontra-se em grande numero nos tratados de alienação mental ou de pathologia, e elles se reproduzem nos meios cultivados pela fé, pela superstição, pelo fanatismo e pelo terror” (LIBELLO DA SCIENCIA, 1901, p. 3).

E é assim, sempre opondo a ciência à religião, que *A Lanterna* dissertará sobre a sociedade e demonstrará seus ímpetos iluministas, mencionando muitas vezes Galileu e Copérnico, e evidenciando que “as maiores perseguições de que a sciencia tem sido victima foram promovidas pelos padres” (OS PADRES, 1901, p. 2). Contudo, há que se reconhecer que, assim como os iluministas apresentados nesta pesquisa, *A Lanterna* não descartava totalmente a religião. Em matéria intitulada “Regeneração Social”, na edição de 06/04/1901, esclarecendo mal entendidos sobre os propósitos do jornal, os editores explicam que o periódico

não foi fundado para combater as crenças dos verdadeiros cristãos, dos que sentem no coração os impulsos da generosidade e da honra, – veio á luz para dismantelar a denegrada barreira do jesuitismo, para combater a pérfida mentira religiosa (...) a empreza é ardua e arriscada, mas temos por nós a Razão e a Justiça (...) não vimos para combater a religião; estamos aqui para castigar o jesuitismo (...) esta tarefa, moldada na Razão e guiada pela Intelligencia, todos os inimigos do racionalismo querem cercear” (REGENERAÇÃO, 1901, p. 2).

A citação acima condiz com os escritos de todos os nossos Iluministas e Anarquistas estudados até aqui, mesmo aqueles que ainda traziam em seus escritos os conceitos menos aprofundados, como Montesquieu, para quem a religião cristã permite que os homens se tratem, uns aos outros, com amor; Rousseau, para quem a religião só pode ser apresentada ao indivíduo quando este estiver com a razão desenvolvida; Diderot, para quem a ciência de Deus faz parte da estrutura da razão, complementando-a; Condorcet, para quem a educação deve priorizar a racionalidade, não importando assim no que a criança crê – sem mencionar os

anarquistas, todos criados segundo preceitos religiosos, apesar de, quando adultos, aproximarem-se destes ideais colocados pel’*A Lanterna*.

Assim, como dito anteriormente, os escritos específicos sobre Educação no periódico analisado partirão dessas reflexões acerca da relação entre Ciência e Religião, caminhando para a definição do conceito de Racionalidade.

Exemplo disso é a edição de 03/06/1901, na qual o jornal inicia a transcrição de trechos da obra “Historia da Instrução Popular em Portugal” de Antonio da Costa, em seção intitulada “A Inibição Mental – Testemunhos insuspeitos”. Na obra se comenta como a educação proferida por religiosos, pautada na obediência, tolhe a liberdade do povo. Além disso, aparece pela primeira vez a crítica sobre a ausência das ciências nos currículos escolares.

É ainda na primeira fase do jornal que começam a serem noticiadas as inaugurações de instituições escolares balizadas nos ideais racionalistas, utilizados posteriormente por Ferrer y Guardia. Embora Luizetto afirme que na cidade de São Paulo “a mais antiga referência encontrada – sem garantir que seja a primeira – aponta para o ano de 1902, quando o *Círculo Educativo Libertário Germinal* anunciou a inauguração (19/05/1902) do curso noturno da *Escola Racionalista Libertária*” (LUIZZETO, 1984. p. 245 – grifos do autor), *A Lanterna* noticia a abertura de uma escola racionalista apenas em 1903, na edição de 17 de dezembro, na coluna “Écos”:

contando com o apoio de um grupo de homens emancipados, vae empregar todos os seus esforços para o novo anno escolar a principiar em fevereiro de 1904, inaugurar a ESCOLA EMILIO ZOLA, estabelecimento leigo de instrucção, destinado á crianças de ambos os sexos (ESCOLA EMILIO, 1903, p. 1).

A partir disso, o jornal passa a dedicar mais atenção aos aspectos educacionais e, na edição de 26/12/1903, em matéria intitulada “A laicisação em França”, o jornal noticia a fundação da Sociedade de Educação Leiga na França, associando-a ao trabalho que será feito na Escola Emilio Zola, explicando (e exaltando) a iniciativa francesa.

Da mesma maneira, na edição de 5/6 de setembro de 1903, ao defender o projeto de lei apresentado por Erico Coelho, *A Lanterna* ressalta a necessidade colocada no projeto de se estabelecer uma educação laica. Sobre isso, o jornal diz que “é no collegio dirigido pelas congregações que está o perigo para a humanidade e a força da machina de inibição mental que manejam os abominaveis discipulos de Ignacio de Loyola, qualquer que seja o rotulo sobre que se mascara” (O PROJETO, 1903, p. 1).

Dias depois, na edição de 10/11 de outubro de 1903, na matéria “Ensino Leigo e Ensino Religioso” o jornal publica o discurso de Antonio Mercado pronunciado em 06/10/1903 na discussão do projeto de reforma da instrução pública. No discurso, Mercado fala da França (que a partir de então parece mais próxima dos ideais libertários, tamanhas são as citações e referências a este país nas páginas do jornal) onde, segundo ele, “reconheceu-se a necessidade de impedir o ensino religioso, porque ele trazia à Republica perigos que não podiam ser conjurados pelo desenvolvimento do ensino leigo, ministrado pelo Estado” (ENSINO LEIGO, 1903, p. 2).

É importante ressaltar, no entanto, que é na segunda fase do jornal que os escritos sobre educação amadurecem, ampliam-se e ficam, ao mesmo tempo, mais direcionados e objetivos. O motivo para tal especialização está no fuzilamento de Ferrer y Guardia, repercutido com força no meio operário trabalhador brasileiro por meio da imprensa que ali circulava. É como se tal caso despertasse mais fortemente *A Lanterna* para a questão educacional, tornando-se frequentes as notas e matérias sobre o ensino leigo em preferência ao religioso.

É na edição de 17/10/1909 (quatro dias depois do fuzilamento em Montjuich), que *A Lanterna* noticia a trágica morte de Ferrer y Guardia, em primeira página, comparando-o a Galileu e Giordano Bruno, alegando que “as fogueiras da Inquisição começam a devastar novamente a humanidade” (GIORDANO, 1909, p. 1). Nas edições seguintes, o educador barcelonês é sempre lembrado. São notícias sobre sua atuação, tradução de trechos de suas obras e discussões/denúncias sobre a prisão/tortura/morte de homens que empreendem atividades como as de Ferrer y Guardia que, por isso, passa a ser descrito como mártir. A data de 13 de outubro de 1909 representará, a partir de então, um marco importante para a história, segundo os libertários. Tanto que nos dois anos seguintes (1910 e 1911), será publicado um número especial sobre Ferrer y Guardia, sempre no dia do aniversário de sua morte, sistematizando os principais aspectos de sua obra e história de vida e luta. Além disso, é possível, inclusive, afirmar que em todas as edições posteriores à da notícia do fuzilamento existem matérias sobre Educação.

Na edição de 06/11/1909, em uma dessas matérias, sob o título “Educação Religiosa e Educação Leiga”, na coluna “Ecos & Notas”, o jornal evidencia as diferenças entre a educação proferida em um convento de Pouso Alegre (MG) e as escolas de Paul Robin e Sebastian Faure (*Cempius* e *La Ruche*, respectivamente) na França, escolas estas que, por integrarem o movimento das Escolas Modernas, serviram de inspiração para Ferrer y Guardia.

Poucos dias depois, na edição de 20/11/1909, *A Lanterna* noticiou a iniciativa de se criar a primeira Escola Moderna paulista, a exemplo do educador fuzilado na Espanha. Na pequena nota intitulada “Escola Moderna”, o jornal informa que foi criado o Comitê que organizará as conferências e festas para arrecadação de fundos e que será ainda realizada uma “nova reunião, e nella, oradores que falarão em diversas linguas, exporão os fins da Escola Moderna e o programma de ensino que será adoptado” (ESCOLA MODERNA, 1909, p. 3). Na semana seguinte, na edição de 27/11/1909, na primeira página, o jornal confirma a iniciativa, descrevendo-a como centro de ensino racionalista e integral, propondo-se a “libertar a criança do progressivo envenenamento moral que por meio de um ensino baseado no mysticismo e na bajulação politica, lhe communica hoje a escola religiosa ou do governo” (A ESCOLA MODERNA, 1909, p. 1).

Nas edições seguintes, datadas do início do ano de 1910, *A Lanterna* noticia como estão os encaminhamentos da Escola Moderna e como ela estava sendo criticada, ainda em seu projeto, por periódicos ligados à Igreja Católica. Tais periódicos diziam que a Escola Moderna de São Paulo, idealizada por “estrangeiros ingratos que abusam do nosso excesso de hospitalidade e tolerancia” (A ESCOLA MODERNA, 1910A, p. 1) representava um perigo para a cidade. Os católicos afirmavam ainda que a instituição de Ferrer y Guardia em Barcelona era um “ninho de anarchistas de onde saíram os peores bandidos promptos a impor suas ideias” (A ESCOLA MODERNA, 1910A, p. 1) e convocavam os “brasileiros e patriotas” a não apoiar a iniciativa.

Em resposta às críticas, na edição de 26/02/1910, em matéria intitulada “A Escola Moderna e seus methodos” o jornal explica que a instituição funcionará em consonância com o que foi proposto por Ferrer y Guardia e como esses fundamentos se diferenciam das práticas católicas de educação. Além disso, nas edições seguintes são publicadas notas nas quais ficam detalhados os investimentos, como uma espécie de “prestação de contas” àqueles que doam recursos para a fundação da escola.

A prática de evidenciar a diferença entre os métodos racionalistas que fundamentam a instituição paulistana e aqueles proferidos historicamente pelas ordens religiosas será também frequente nas edições d’*A Lanterna*. Exemplo disso é a matéria intitulada “Dogma e Sciencia”, publicada em 02/04/1910, na qual há o argumento de que Ciência é o “conjuncto de conhecimentos adquiridos e systematizados sobre qualquer assumpto (...) pelo estudo, pela analyse, pelo confronto, pela indagação, quer dizer: pelo exame directo da realidade” (DOGMA, 1910, p. 1) enquanto o dogma é “uma *verdade de revelação* que se suppõe

aprioristicamente dictada por Deus ao padre ou á Igreja, e que pela Igreja e pelo padre é ensinada ao fiel, o qual é *obrigado* a’ aceita-la sem discussão, passivamente, sem analyse” (DOGMA, 1910, p. 1 – grifos no original).

Fica, mais uma vez, evidenciada a proximidade dos ideais iluministas com aqueles sistematizados na concepção racionalista de educação. A citação acima nos remete facilmente à Rousseau, para quem a educação precisa pautar-se pela descoberta por meio da experiência e não por meio da informação e da “leitura do mundo” feita pelo adulto para a criança. Da mesma forma, remete-nos aos escritos de Condorcet quando afirma que nem mesmo a Constituição de uma nação deve ser ensinada como dogma, como imposição.

Fato é que a Escola Moderna paulistana foi bem recebida em seu meio e evidenciou a necessidade de ampliar a experiência. Dessa maneira, a escola já existente foi rebatizada de “Escola Moderna n. 1” e começaram os esforços (os mesmo empreendidos anteriormente) para a fundação da “Escola Moderna n. 2”.

A segunda iniciativa também foi amplamente apoiada e divulgada pelo jornal libertário que analisamos. Além disso, ainda a exemplo da instituição barcelonesa, *A Lanterna* evidenciou em suas páginas que as escolas brasileiras valorizavam e estimulavam a participação da família e de toda a comunidade nas atividades da escola. Um exemplo foi um festival artístico promovido pela Escola Moderna nº 2 (assim como já haviam sido noticiados festivais parecidos ligados à Escola Moderna n. 1) que tinha como programa de atividades:

experiências de física e química pelos alunos (...) Representação do interessante diálogo de Leão Tolstoi, *Sabedoria dos meninos*, pelo aluno Nilo Leurenroth e a companheira M. S. (...) Prelecção em portuguez pelo professor Florentino de Carvalho sobre o tema *Educação Dogmática e Educação Racional* (UM FESTIVAL, 1913, p. 2 – grifos no original).

Além dos festivais, as práticas de ensino das escolas estavam relacionadas “às questões do cotidiano das famílias dos alunos e dos trabalhadores, ou seja, do universo proletário” (MORAES, 1999, p. 46), proporcionando, assim, um aprendizado mais significativo aos alunos das instituições.

A metodologia da segunda escola, também era extremamente próxima daquela utilizada por Ferrer y Guardia, e também foi amplamente divulgada n’*A Lanterna*:

Scientificamos ás famílias que se acha instalada no prédio da rua Müller, 74, a Escola moderna nº 2, criada sob os auspícios do Comitê Pró-Escola Moderna. Esta Escola servir-se-há do método inductivo demonstrativo e objectivo, e basear-se-há na experimentação, nas afirmações scientificas e raciocinadas, para que os alunos tenham uma idéia clara do que se lhes quer

ensinar. *Educação artística, intelectual e moral*: Conhecimento de tudo quanto nos rodeia. Conhecimento das sciencias e das artes. Sentimento do belo, do verdadeiro e do real. Desenvolvimento e compreensão sem esforço e por iniciativa própria. *Materias*: As materias a serem iniciadas, segundo o alcance das faculdades de cada aluno, constarão de – leitura, caligrafia, gramática, aritmética, geometria, geografia, botânica, zoologia, mineralogia, física, química, fisiologia, história, desenho, etc. Para maior progresso e facilidade do ensino, os meninos exercitar-se-hão nas diversas materias com o auxilio do museu e da biblioteca que esta Escola está adquirindo, e que servirá de complemento ao ensino adquirido nas aulas. Na tarefa de educação tratar-se-há de estabelecer relações permanentes entre a família e a escola, para facilitar a obra dos pais e dos professores. Os meios para criar essas relações serão as reuniões em pequenos festivais, nos quais se recitará, se cantará e se realizarão exposições periódicos dos trabalhos dos alunos; entre os alunos e professores haverá palestras a propósito de varias matérias, onde os pais conhecerão os progressos alcançados pelos alunos. Para complemento do nosso programa de ensino organizar-se-hão sessões artísticas e conferências scientificas. *Horário*: das 12 da manhã ás 4 da tarde. A inscrição de alunos acha-se aberta das 10 ás 12 horas da manhã e das 4 ás 6 da tarde” (ENSINO, 1913, p. 4 – grifos no original).

Cabe aqui ainda lembrar que, embora a iniciativa d’A *Lanterna* em promover a fundação de escolas tenha sido inspirada pela morte de Ferrer y Guardia, ela também condiz com as deliberações do 1º Congresso Operário Brasileiro, realizado em 1906 (no intervalo entre a primeira e a segunda fase do periódico) de onde saíram as diretrizes para a fundação da COB – Confederação Operária Brasileira (datada de dois anos depois) e no qual a educação foi pauta, chegando-se aos seguintes direcionamentos:

considerando que o ensino oficial tem por fim incutir nos educandos idéias e sentimentos tendentes a fortificar as instituições burguesas e, por conseguinte, contrárias à emancipação operária, e que ninguém mais do que o próprio operário tem interesse em formar livremente a consciência dos seus filhos; O Congresso aconselha aos sindicatos operários a fundação de escolas apropriadas à educação que os mesmos devem receber sempre que tal seja possível (RODRIGUES *apud* MORAES, 1999, p. 27/28).

Quando, em 1913, a COB realizou outro Congresso Operário, A *Lanterna* que estava no auge de sua segunda fase, noticiou detalhadamente o evento e, considerando que, mais uma vez, a educação foi pauta, registrou as deliberações acerca do assunto:

Considerando que a instrução foi até uma época recente evitada pelas castas aristocráticas e pelas igrejas de todas as seitas, para manterem o povo na mais absoluta ignorância, próxima á bestialidade, para melhor explorarem-no e governarem-no; considerando que a burguesia, inspirada no misticismo, nas doutrinas positivistas e nas teorias materialistas, sabiamente invertidas pelos cientistas burgueses, os quais metamorfoseiam a sciencia, segundo os convencionalismos da sociedade actual, e monopolizam a instrução, e tratando de ilustrar o proletariado sobre artificiosas concepções que embrutecem os cérebros dos que freqüentam as suas escolas,

desequilibrando-os com os deletérios sofismas que constituem o civismo ou a religião do Estado; considerando que esta instrução é ministrada juntamente com a instrução aplicada; considerando que esta instrução e educação causam males incalculavelmente maiores do que a mais supina ignorância e que consolidam com mais firmeza todas as escravizações, impossibilitando a emancipação sentimental, intelectual, econômica e social do proletariado e da humanidade; considerando que este ensino baseia-se no sofisma e afirma-se no misticismo e na resignação; este Congresso aconselha aos sindicatos e às classes trabalhadoras em geral, tomando como princípio o método racional e científico em contraposição ao ensino místico e autoritário, promova a criação e vulgarização de escolas racionalistas, de cursos profissionais de educação técnica e artística, ateneus, revistas, jornais, promovendo conferências e excursões de propaganda instrutiva, editando livros, folhetos, etc., etc. (MAIS ALGUMAS, 1913, p. 3).

Dessa maneira, seguindo as deliberações do Congresso, ainda que às margens da história oficial da educação brasileira, as iniciativas racionalistas de educação, promovidas pelos meios libertários foram ampliando-se. A evidência disso está publicada na edição de 13 de dezembro de 1913 d'A *Lanterna*, na qual João Penteado (enquanto diretor da Escola Moderna n. 1) publica um artigo pelo qual responde a um folheto escrito e publicado pelo frade Pedro Sinzig, que, após ter assistido a “uma sessão no Centro Operário 1º de Maio na qual tomaram parte diversos oradores libertários” (PENTEADO, 1913, p. 1), difamou, em seu folheto, Ferrer y Guardia e a Escola Moderna. No artigo, intitulado “Fustigando um miserável tartufo”, Penteado diz que a atitude do frade era tardia, já que

o progresso feito pela sciencia e pelas idéias modernas faz que os milagres se tornem verdadeiramente impossíveis e não consente que se levem fogueiras nas praças públicas afim de reprimir os sultos do pensamento, que quer livrar-se de todas as peias, de todos os prejuisos, de todos os preconceitos e de todos os dogmas com que os inimigos da luz teem pretendido acorrentar as consciências e estacionar a marcha da humanidade através dos séculos (PENTEADO, 1913, p. 1).

Em outro artigo, publicado em 03/01/1914 (e que era nomeado com o mesmo título do anterior, já que dissertava sobre o mesmo assunto), Penteado vangloria-se ao afirmar que apesar das injúrias frequentes à obra de Ferrer y Guardia e às iniciativas de educação racionalista, “todos os homens livres que tratam de continuar a grande e extraordinária obra de regeneração social por meio do ensino racionalista [vem] aumentando e multiplicando o número de escolas modernas” (PENTEADO, 1914, p. 1).

Sabe-se, contudo, que apesar da ampliação das iniciativas na primeira metade da década de 1910, quando aproximamo-nos da década seguinte, aumentam a repressão política e religiosa direcionada a essas iniciativas educacionais. Talvez já prevendo tal movimento

repressivo, a partir da identificação de que a Igreja começou a fundar associações operárias católicas, inserindo-se no movimento dos trabalhadores, *A Lanterna* publica na edição de 25/07/1914 uma matéria intitulada “Sobre a Escola Moderna” evidenciando que

a necessidade de divulgação do ensino racionalista em S. Paulo e por todo o Brasil nunca se impôs tanto e de maneira tão forte como agora que os elementos mais avançados da propaganda emancipadora das consciências se vêm em luta cerrada contra os inimigos da luz e da liberdade de pensamento (SOBRE A ESCOLA, 1914, p. 2)

A conclamação não evitou, porém, que as Escolas Modernas paulistas estabelecessem mais uma semelhança com a instituição de Ferrer y Guardia: o contexto que promoveu o fechamento de suas portas.

Salvas as devidas proporções, a exemplo da Semana Trágica em Barcelona, tivemos por aqui a “explosão de uma casa, na Rua João Boemer [em outubro de 1919], em que morreram 4 militantes anarquistas, no momento em que manipulavam material explosivo. Entre os mortos, estava o diretor da Escola Moderna de São Caetano, José Alves” (MORAES, 1999, p. 47). Diante da presença do diretor, “a imprensa conservadora fez questão de concluir que a explosão nada mais era do que um ‘erro de cálculo nos planos anarquistas de tomar o poder’” (GHIRALDELLI Jr., 1987, p. 138). O fato bastou para associar as Escolas Modernas à ações revoltosas e

coincidência ou não, em 19 de novembro de 1919, João Penteado recebeu um ofício assinado pelo Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, Oscar Thompson, comunicando a cassação da autorização de funcionamento concedida à *Escola Moderna nº 1* (LUIZETTO, 1984, p. 288 – grifos do autor).

O ofício também mencionava a Escola Moderna nº 2, que teve seu fechamento pedido imediatamente. No documento, o diretor Thompson “alegava estar o seu gesto baseado no fato de as duas Escolas não cumprirem o disposto no artigo 30 da lei 1.579 de 10/12/1917” (LUIZETTO, 1984, p. 288). Essa lei regulava o funcionamento das escolas paulistas e exigia a apresentação de documentos comprovando a capacidade moral e técnica do diretor e dos professores, uma planta da instituição anexada a um relatório de um inspetor médico sobre as condições higiênico-pedagógicas e o compromisso de que os estrangeiros seriam os professores dos cursos de línguas que não fossem o português. A alegação de Thompson não tinha fundamento porque a própria lei previa, nos artigos seguintes, as punições para o descumprimento das determinações citadas e o fechamento das escolas (embora constasse na lei) não era a primeira ação a ser tomada:

“o Diretor Geral da Instrução Pública aplicará aos diretores e professores faltosos multas de cem a quinhentos mil réis; e se houver reincidência, suspenderá o funcionamento da escola, ou determinará o seu definitivo fechamento” (Artigo 31), e “Aos diretores dos estabelecimentos de ensino já existentes será marcado prazo para, sob as penas da lei, satisfazerem as exigências nos ns. I, II, III do artigo nº 30” (LUIZETTO, 1984, p. 289/290).

Recursos foram feitos e depoimentos foram tomados – alguns foram ignorados no processo e outros foram, simplesmente, forjados, mas nada adiantou. As escolas permaneceram fechadas. Infelizmente,

é interessante notar que, em nenhum momento o grupo que formava a Sociedade Escola Moderna de S. Paulo ou o Comitê Pró-Escola Moderna se envolve no caso. Não encontramos referência nenhuma de membros do grupo no caso do fechamento das escolas. O único que se manifesta através de ofícios e que acompanha o caso de perto é João Penteado (CALSAVARA, 2004, p. 216).

Seria, no entanto, muita ingenuidade considerar que apenas uma bomba no bairro do Brás acabaria com as iniciativas. No Brasil, diante de altos índices de analfabetismo (que atingiam 85%), surgiram as ligas nacionalistas, com o objetivo de reduzir esses índices. “As primeiras manifestações nacionalistas apareceram, de maneira mais sistemática e mais influenciadora, no campo da educação escolar, com a ampla divulgação de livros didáticos de conteúdo moral e cívico ou, melhor, de acentuada nota patriótica” (NAGLE, 1976, p. 44). Como resultado, em meio ao clima nacionalista, “ficou estabelecida, desde cedo, a relação entre os anarquistas e estrangeiros; com isso, coibir as atividades do socialismo e, especialmente, do anarquismo e do comunismo, era o mesmo que cercear a atividade do estrangeiro” (NAGLE, 1976, p. 40).

Apesar de todo o ocorrido e do fechamento das iniciativas educacionais promovidas pelo meio operário trabalhador brasileiro e apoiado pela *Lanterna*, foi possível identificar nas páginas deste periódico a consonância sobre seus ideais educativos e aqueles proferidos pelos iluministas estudados até aqui, como destacado ao longo do texto.

Para encerrar a pesquisa, buscaremos, a exemplo do que foi feito neste e no capítulo anterior, evidenciar, pelos escritos de iluministas, anarquistas e pelas páginas da *Lanterna* as concepções acerca da posição da mulher na sociedade e seu direito à educação escolar.

5. Feminino & Educação escolar

Para finalizar as análises propostas nesta pesquisa, consideramos pertinente trazer à discussão a questão da mulher que, como afirmou Cambi (1999), estabelece-se como protagonista social, assim como o povo, com a estruturação dos ideais iluministas. Ademais, até o século XVIII, pouco ou nada foi dito acerca da educação para as mulheres, embora seja importante reconhecer que à época da Reforma, Lutero reivindicou que as meninas também tivessem acesso à escola. Além disso, a categoria é relevante uma vez que “não podemos deixar de nos perguntar se o pensamento das Luzes chegou a criticar uma das distinções mais naturalizadas em nossa sociedade, a existente entre os sexos” (MIRANDA, 2010, p. 110).

Vejam, portanto, como surgiram as primeiras reivindicações significativas sobre o acesso das mulheres à educação e como essa luta ainda se faz necessária, dada a evolução dos escritos aqui analisados – que indicam progresso e retrocesso, paralelamente. Como de costume, começaremos com os iluministas, passando em seguida para a análise das obras dos anarquistas e, por fim, aos textos publicados n’*A Lanterna*.

Montesquieu, como já afirmado nesta pesquisa, representa os rudimentos dos ideais iluministas, ou seja, a imaturidade de alguns conceitos em sua obra salta aos olhos, o que não nos permite excluí-lo deste trabalho, se considerarmos que todo estudo precisa de um começo e, dessa maneira, de registros que indiquem as fagulhas iniciais das ideias que estão por vir.

Ao nos determos ao *Do Espírito das Leis*, verificamos que o barão, apesar de discutir a situação da mulher em alguns trechos específicos (e que são pouquíssimos se considerarmos o tamanho físico do livro), em geral, no decorrer da obra, costuma utilizar apenas o artigo masculino ao se referir aos governantes e aos cidadãos. Assim, o livro está todo permeado por menções ao soberano, ao monarca, ao déspota e aos *homens* de uma nação.

Os capítulos destinados às mulheres, no livro sétimo, o mesmo que trata sobre a questão do luxo, são ainda carregados de conceitos que vão contra a emancipação das mulheres. Muito provavelmente pela imaturidade já mencionada da questão – própria à época em que viveu – Montesquieu, além de não se demorar na discussão, descreve como era a condição das mulheres em sociedades antigas e nos tipos de governo. Montesquieu destaca os costumes samnitas, segundo os quais, o dote não estava associado ao poder aquisitivo, mas à virtude e ao amor à pátria. Contudo, talvez já mostrando suas tendências iluministas,

considera possível o estabelecimento de uma administração de mulheres, apesar de usar como justificativa o fato de que com suas características de fraqueza e suavidade, enriqueceriam o governo moderado.

No livro décimo sexto, o mesmo que tratará da escravidão doméstica, retoma as considerações sobre mulheres. Mais uma vez o autor discorre sobre a situação da mulher, vítima da desigualdade natural nos países tropicais, e mais privilegiadas nos países de clima temperado, nos quais “os encantos femininos conservam-se melhor” (MONTESQUIEU, 1973, p. 235). O autor ainda acrescenta que as mulheres dos países mais frios, precisam defender-se dos maridos que, frequentemente, recorrem às bebidas alcoólicas para espantar o frio e, por isso, desenvolvem-se melhor racionalmente. Em síntese: “a Natureza, que distinguiu os homens pela força e pela razão, não pôs outro limite a seu poder senão o desta força e desta razão; deu ela às mulheres os atrativos e quis que seu desenvolvimento pusesse fim a seus encantos” (MONTESQUIEU, 1973, p. 235).

Em um capítulo dedicado ao repúdio e ao divórcio, Montesquieu explica que o repúdio, historicamente, só beneficia o homem, já que a mulher ao repudiar o marido, sofre com as consequências sociais de seu ato e a vergonha de buscar um novo marido. Sobre isso, o autor pondera que “constitui, portanto, uma regra geral que, em todos os países onde a lei concede aos homens a faculdade de repudiar, deva ela também ser concedida às mulheres” (MONTESQUIEU, 1973, p. 241). O autor ainda critica as moças que se criam conforme a tradição, a de se prepararem apenas para o casamento e a vida familiar, sem, no entanto, dissertar sobre qual deveria ser então a formação dada às moças, para que não incorram nas mesmas posturas:

as jovens, que só pelo casamento são levadas ao prazer e à liberdade, que têm um espírito que não ousa pensar, um coração que não ousa sentir, olhos que não ousam ver, ouvidos que não ousam ouvir, que só se apresentam para se mostrar estúpidas, condenadas incessantemente a futilidades e a preconceitos, são muito dadas ao casamento (MONTESQUIEU, 1973, p. 356).

Jean-Jacques Rousseau, na linha sucessiva que propusemos para esta pesquisa, também apresenta uma visão contraditória sobre a questão da mulher. É como se ele considerasse a mulher um mal necessário – ela é um ser menor, mas essencial ao homem, que é um ser maior. Nosso segundo francês defendia uma educação diferenciada para homens e mulheres, considerando os papéis específicos de cada um na sociedade: “os homens como os comandantes que guiariam o país; as mulheres, destinadas à vida da casa e subordinadas aos

homens” (SCHMIDT, 2012, p. 16). Eis exposta uma desigualdade que o autor considera natural:

na união dos sexos cada um concorre igualmente para o objetivo comum, mas não da mesma maneira. Desta diversidade nasce a primeira diferença assinalável entre as relações morais de um e de outro. Um deve ser ativo e forte, o outro passivo e fraco; é preciso necessariamente que um queira e possa; basta que o outro resista pouco. Estabelecido este princípio, segue-se que a mulher foi feita especialmente para agradar ao homem. Se, por sua vez, o homem deve agradar a ela, isso é de necessidade menos direta; seu mérito está na sua potência, ele agrada só por ser forte. Concordo que essa não é a lei do amor, mas é a natureza, anterior ao próprio amor (ROUSSEAU, 2004, p. 517).

O personagem que Rousseau utiliza para falar da mulher (e da educação desta) é Sofia, companheira idealizada por ele para Emílio, que aparece “quando este precisa ser introduzido na sociedade. Ela é, por assim dizer, a porta de entrada para o mundo perigoso do qual Emílio havia sido cuidadosamente protegido” (STRECK, 2008, p. 47).

Assim, quando Emílio está na quarta fase de educação proposta por Rousseau e começa a estudar história, religião, gostos e costumes, será, de fato, inserido no meio social e é nesse momento que encontrará Sofia. Ela representa, portanto, a sociedade que o corromperá e isso fica bem claro quando Rousseau explica que a mulher, embora mais fraca por determinação natural, usa de sua fraqueza para conservar-se protegida pelos homens, mais fortes, indicando que em toda mulher há uma postura dissimulada: “elas dizem não poder carregar os mais leves fardos, e teriam vergonha de ser fortes. Por quê? Não apenas para parecerem delicadas, mas por uma precaução mais hábil; preparam de longe as desculpas e o direito de serem fracas quando preciso” (ROUSSEAU, 2004, p. 519).

Streck (2008) explica ainda que, assim como para Emílio, Rousseau não recomenda que Sofia seja educada em seu lar. Porém, se para ele há a recomendação de uma educação livre, longe dos tradicionais colégios, para ela há a sugestão do convento, onde poderá praticar exercícios e conviver/brincar com outras meninas de sua idade. O autor ainda indica que essa visão arcaica acerca do papel da mulher vem mesmo de “uma herança da idéia de impureza da mulher, agora não mais explicada teologicamente, mas atribuída à própria natureza” (STRECK, 2008, p. 48/49). Criada deste maneira, Sofia

não deverá ser autômato nem serva, ‘ela pode aprender muitas coisas, mas apenas aquelas que lhe convêm’ (...) [já que] diferente do homem razoável, capaz do raciocínio abstrato que elabora princípios, a razão das mulheres é eminentemente prática. Elas são dotadas de uma ‘moral experimental’, colada aos fatos, enquanto que aos homens foi concedida a capacidade de

sistematizar (...) Rousseau discute como os homens conhecem os fins, mas precisam das mulheres para descobrir os caminhos (STRECK, 2008, p. 50/51).

Embora Streck (2008) tenha evidenciado uma possível ideia de parceria entre homens e mulheres, o conceito de igualdade ainda se apresenta de maneira relativa, o que justificará o fato de que tal “ambigüidade da proclamação igualitária desataria as demandas políticas da primeira onda de revolucionárias e feministas” (CIRIZA, 2006, p. 97). Tais demandas, como veremos, serão centradas justamente nos direitos políticos e de educação, reclamados por intelectuais femininas ainda no século XVIII. Antecipando-se, contudo, a essas reivindicações, e utilizando-se do argumento de que, segundo sua teoria, as mulheres são as primeiras responsáveis pela educação das crianças, Rousseau exclama:

culpam-nos pelos defeitos que lhe atribuímos. Que loucura! E desde quando são os homens que cuidam da educação das moças? O que impede as mães de educá-las como quiserem? Elas não têm colégios: que infelicidade! Ah! Quisera Deus que tampouco existissem colégios para os rapazes! Eles seriam educados de modo mais sensato e honesto (...) Ah! Empenhai-vos em educá-las como homens: eles consentirão de coração (ROUSSEAU, 2004, p. 525).

Denis Diderot, por sua vez, compartilhará de alguns conceitos de Rousseau, provavelmente pela proximidade e contemporaneidade dos dois. Além disso, mantém em seus escritos a ambigüidade já identificada nas obras dos dois primeiros franceses estudados nesta pesquisa. Dessa maneira, a obra *Sobre as Mulheres* nos permite perceber que Diderot também desconsidera a igualdade entre homens e mulheres, fundamentada no conceito de que as mulheres são menos racionais que os homens e, portanto, com maior tendência à loucura. Ao explicar tal diferenciação, o autor afirma que

o contraste dos movimentos violentos com a doçura de seus traços as torna hediondas; são com isso mais desfiguradas. As distrações de uma vida ocupada e contenciosa rompem nossas paixões. A mulher choca as suas: é um ponto fixo, sobre o qual a sua ociosidade ou a frivolidade de suas funções mantém o olhar incessantemente pregado. Esse ponto se estende desmesuradamente; e, para tornar-se louca, faltaria à mulher apaixonada apenas a inteira solidão que ela procura (DIDEROT, 1990, p. 147).

Compreende-se assim que Diderot reconhece as mulheres como “menos senhoras de seus sentidos” (DIDEROT, 1990, p. 147) do que os homens, ou seja, com menos habilidade de controlar seus instintos. Essa característica, segundo o autor, justificaria ainda o fato de serem dominadas:

impenetráveis na dissimulação, cruéis na vingança, constantes nos projetos, sem escrúpulos sobre os meios de vencer, animadas de um ódio profundo e

secreto contra o despotismo do homem, parece que há entre elas uma conjura fácil de dominar, uma espécie de liga, tal como a que subsiste entre os sacerdotes de todas as nações (DIDEROT, 1990, p. 148).

Outra característica própria das mulheres, derivada daquela de não controlar os próprios instintos e serem mais suscetíveis aos sentimentos, segundo o autor, fundamenta-se nos aspectos biológicos do ser mulher:

é no delírio histérico que ela volta atrás ao passado, que ela se lança para o futuro, que todos os tempos lhe são presentes. É do órgão próprio a seu sexo que partem todas as suas idéias extraordinárias. A mulher, histérica na mocidade, faz-se devota na idade avançada; a mulher a quem resta alguma energia na idade avançada era histérica na juventude (DIDEROT, 1990, p. 150).

Diferenciando, portanto, a mulher do homem, Diderot concebe a ela, justamente por suas características descritas até aqui, um caráter que transcende o humano afirmando que “dominada pelo histerismo experimenta não sei o que de infernal ou de celeste” (DIDEROT, 1990, p. 150). Na mesma obra, adiante, Diderot passa, no entanto, a compadecer-se da condição das mulheres em seu século, demonstrando, por sua vez, os rudimentos iluministas de refletir acerca das desigualdades tão presentes no tempo em que vive. Tanto, que assim define a mulher da sociedade europeia do século XVIII, sem se desfazer de seus conceitos fundados na desigualdade natural:

O que é então uma mulher? Negligenciada pelo esposo, desamparada pelos filhos, ninguém na sociedade, a devoção constitui seu único e derradeiro recurso. Em quase todos os países, a crueldade das leis civis reuniu-se contra as mulheres, à crueldade da natureza. Elas foram tratadas como crianças imbecis. Não há espécie de vexames que, nos povos policiados, o homem não possa exercer impunemente contra a mulher. A única represália que depende dela é seguida da perturbação doméstica, e punida com um menosprezo mais ou menos acentuado, conforme a nação tenha mais ou menos hábitos de sociedade (DIDEROT, 1990, p. 150/151).

Contudo, Diderot reconhece que é possível reverter a situação posta de maneira natural, por ações sociais, demonstrando, inclusive, certa empatia com as mulheres e sua condição social ao declamar: “Mulheres, como eu vos lastimo! Não há senão uma reparação para vossos males; e fosse eu legislador, talvez a teríeis obtido. Libertadas de toda servidão, séríeis sagradas em qualquer lugar onde aparecêsseis” (DIDEROT, 1990, p. 151). O autor ainda explica, de maneira um tanto contraditória, que a maneira como a mulher foi tratada historicamente fez com que conservasse “o amor próprio e o interesse pessoal com toda a

energia da natureza; e que, mais civilizadas que nós por fora, permaneceram verdadeiras selvagens por dentro, todas maquiavélicas, da maior à menor” (DIDEROT, 1990, p. 151).

A partir dessas conceituações, Diderot pondera que se os homens possuem “mais razão que a mulher, ela possui mais instinto que nós. A única coisa que se lhes ensinou é usar bem a folha de figueira que receberam de sua primeira avoenga” (DIDEROT, 1990, p. 151). E complementa, indicando a falta de educação formal para as mulheres de sua época que, “enquanto nós lemos nos livros, elas lêem no grande livro do mundo. Por isso a ignorância delas as dispõe a receber prontamente a verdade, quando esta lhes é mostrada” (DIDEROT, 1990, p. 152).

O autor finaliza a obra *Sobre as Mulheres* afirmando que “quando elas têm gênio, creio que a sua marca nelas é mais original do que em nós” (DIDEROT, 1990, p. 152), porém, em sua obra mais conhecida sobre educação, o plano endereçado à czarina russa acerca dos estudos que devem ser oferecidos em uma sociedade, não trata da educação feminina – nem do como ela foi feita até o momento, diferente daquela dada aos meninos, nem sobre a necessidade de se oferecer educação igualitária. Há que se reconhecer, no entanto, que ao contrário de Montesquieu, que fez uso exclusivo do artigo masculino, Diderot, em seu plano, utiliza expressões mais livres da questão de gênero, como “as crianças” e “as pessoas”.

Há apenas uma menção às mulheres: quando disserta sobre os mestres e professores, a única exigência que faz sobre os docentes é a de que os casados terão “o seu alojamento fora. Nada de mulheres em um colégio. A mistura dos dois sexos não tarda em introduzir aí os maus costumes e a divisão” (DIDEROT, 2000, p. 388). Não nos é possível identificar se o receio de Diderot é relacionado à histeria das esposas dos docentes, que pode afetar seus trabalhos educativos, ou se a frase específica “nada de mulheres em um colégio” estende-se, ainda que subliminarmente, às possíveis alunas.

Representando uma continuidade destes escritos de Montesquieu, Rousseau e Diderot, segundo Gomes (2011), temos a primeira obra importante sobre o feminino no contexto iluminista: *The History of Women* de William Alexander, publicada em 1779, cerca de 24 anos após a morte de Montesquieu e pouco depois de Rousseau publicar sua obra sobre Emílio. Contudo, a obra trata do assunto a partir da visão masculina e acaba por reforçar os papéis sociais das mulheres naquela sociedade.

Dessa maneira, podemos considerar como positivo o fato de que o feminino e a posição social da mulher continuem emergindo para discussão, por outro lado, há que se

reconhecer a negatividade da obra, escrita pelo viés machista, quiçá pela própria imaturidade da discussão sobre o assunto, que vem desde os tempos de Montesquieu.

É notável a tentativa de William Alexander de estabelecer uma perspectiva mais igualitária com relação aos gêneros. Entretanto, seu discurso é prejudicado pela subjetividade fortemente masculina que o autor apresenta – afinal de contas, ele fala de “nossos inferiores” e “nossa pretensão à superioridade” (GOMES, 2011, p. 35).

Gomes (2011) ainda alerta para o fato de que não possamos entender a situação da mulher do século das luzes como igualitária entre as classes, uma vez que as mulheres de classe média e alta, apesar de receber instrução formal, eram associadas aos rótulos de sensibilidade, sendo encaminhadas ao estudo “da música, da literatura ou da moda, i.e. sua participação efetiva na tomada de decisões para transformar a sua própria condição era limitada” (GOMES, 2011, p. 35). As mulheres da classe trabalhadora, no entanto, tinham “a participação fora da esfera doméstica (...) ainda mais restrita, já que dificilmente elas tinham condições de ter acesso a professores e tutores para ensiná-las nos fazeres mais artísticos da alta sociedade” (GOMES, 2011, p. 35).

Talvez por consequência dessa diferenciação o autor ainda esclarece que mesmo as mulheres que passaram a reivindicar mudanças nos direitos estabelecidos historicamente a elas e aos papéis sociais aos quais estavam determinadas, carregavam, em seus discursos iniciais, contradições significativas.

Gomes (2011) relata que, em geral, os escritos dessas mulheres, como os de Mary Astell, por exemplo, carregavam, ao lado de suas lutas, uma defesa ferrenha do conservadorismo político. Obviamente, havia mulheres na “contramão” (ou no caminho certo?), e Catharine Macaulay é um ótimo exemplo de republicana que defendia uma mudança geral da sociedade, incluindo as questões sobre o feminino e partindo do conceito de liberdade, primário da sociedade justa idealizada por ela em seus escritos iluministas. As obras de Macaulay influenciaram fortemente Mary Wollstonecraft, importante personagem que conheceremos adiante.

É fato inegável, contudo, que a proximidade da Revolução Francesa representará avanços na situação da mulher na sociedade europeia. Exemplo disso, segundo Schmidt (2012), é a legislação acerca da igualdade de herança, a instituição da maioria, para elas, aos 21 anos e a determinação da Constituição francesa de 1791 que assegurará o divórcio a qualquer um dos cônjuges. As mulheres da época da Revolução,

enchiam as galerias onde manifestavam-se aplaudindo, gritando, pressionando os deputados, ou mesmo vaiando quando não concordavam. Na Assembleia, além de fiscalizarem os trabalhos dos deputados, elas eram porta-vozes dos acontecimentos, tendo a missão de informar a população das decisões políticas, até 1793, quando foram impedidas de se fazerem presentes pelos membros da Convenção. Embora impedidas de direitos políticos na assembleia, tentaram ser ouvidas em suas reivindicações através de panfletos, petições ou mesmo através de jornais, na esperança de serem ouvidas, em um universo no qual não havia lugar para elas, ultrapassando assim os limites impostos a sua condição de mulher (SCHMIDT, 2012, p. 13).

Nomes importantes surgiram na luta pelo feminino. As principais reivindicações eram justamente com relação ao divórcio e à educação. Porém, as personagens que figuram essas lutas não puderam, muitas vezes, usufruir dos direitos conquistados a partir de seus esforços. “Olympe Gouge foi guilhotinada em 1793, acusada de contra revolucionária, de esquecer-se das virtudes de seu sexo. Théroigne de Méricourt, atestada louca, em 1794, foi internada num hospício e Etta Palm d’Aelders fugiu” (SCHMIDT, 2012, p. 13). Entendemos assim o processo de discussão acerca dos direitos das mulheres como próprio à época em que se deu.

Podemos afirmar que a participação feminina foi no início incentivada, porque vinha ao encontro dos interesses dos dirigentes, mas a partir de 1773, reprimida e definitivamente afastada em 1795, pois constituíam uma ameaça à ordem social do século XVIII. Essas mulheres, que mesmo à margem da cidadania política exerceram na prática tal direito, se resignaram ao interior da vida familiar ficando afastadas do direito político na França até a metade do século XX, adquirindo o direito ao voto somente em 1944 (SCHMIDT, 2012, p. 17).

Miranda (2010) nos alerta, contudo, para o fato de que não podemos concluir que apenas a visão inferiorizada do feminino surgiu à época do Iluminismo, apesar de ser endossada por renomados filósofos, como os que compõem essa pesquisa. A autora nos indica que “pensadores como Condorcet, Helvétius e Mary Wollstonecraft apresentaram concepções distintas e, a nosso ver, em maior consonância com os ideários das Luzes. Todos estes defenderam a igualdade entre os sexos, mas sob enfoques diferenciados” (MIRANDA, 2010, p. 111). Conheçamos, para finalizar a análise dos iluministas acerca do feminino, a visão de Condorcet e Mary Wollstonecraft que, assim como Rousseau e Diderot, foram contemporâneos, indicando que a própria discussão foi amadurecendo com o tempo.

O marquês de Condorcet, ao confrontar os argumentos que vinham sendo utilizados pela sociedade para negar o direito à cidadania às mulheres, apresenta os equívocos que balizam esses históricos pressupostos. Dizia ele que

se a negação justificava-se por elas possuírem indisposições passageiras – menstruação e filhos pequenos – teria também que ser aplicada aos homens que sofrem de gota todos os invernos ou se resfriam facilmente. Se o motivo fosse por elas não terem feito descobrimentos importantes nas ciências, nem provado capacidades geniais nas artes e nas letras, deveria então, dar o direito à cidadania somente aos homens geniais (XAVIER, 2012, p. 32/33).

Xavier (2012) ainda nos conta que Condorcet sugeria, àqueles que acreditavam que características específicas femininas impedissem as mulheres de exercer seus direitos, a observação de feitos de mulheres como a czarina Catarina, da Rússia. Seria uma afronta a Diderot, que teve um *affair* com a czarina, produziu um plano de educação a seu pedido e, apesar de tudo, considerava as mulheres biologicamente suscetíveis à histeria? Não se pode afirmar; contudo, o autor ainda rebate outro conceito de Diderot (ainda que não intencionalmente) ao contestar a concepção “de que as mulheres seguem somente seus sentimentos, não tendo condições de agirem conforme os anseios de justiça” (XAVIER, 2012, p. 33). Segundo nosso terceiro francês, essa proposição é injusta, uma vez que “a causa de não terem sentimentos de justiça é a própria negação de tal direito. Assim, Condorcet reconhece que se a mulher tiver os mesmos direitos que os homens e a mesma instrução, desenvolverá também o ideal de justiça” (XAVIER, 2012, p. 34).

Faz-se necessário ainda destacar que, embora Condorcet tenha tratado especificamente da condição da mulher, da necessidade da busca pela igualdade e da coeducação, “a sua defesa dos direitos iguais dos seres humanos vai além das questões de gênero” (XAVIER, 2012, p. 34). Afinal, “igualdade é, em todo lugar, mas sobre tudo nas famílias, o primeiro elemento de felicidade, da paz e das virtudes” (CONDORCET, 2008, p. 59).

Pautando-se nessa questão familiar, Condorcet se dirige aos homens de sua época e explica que será muito valioso “se encontrar em suas mulheres uma instrução mais ou menos igual à sua; se puderem fazer com elas leituras que devem manter os seus conhecimentos” (CONDORCET, 2008, p. 60). Além disso, a instrução associada à participação política permite às mulheres serem mais bem habilitadas para educar os filhos.

Não podemos, contudo, nos prender a essa utilidade da instrução como a única a justificar o pensamento de Condorcet já que “não é esse o motivo que garante a elas o direito à cidadania, mas sim a sua natureza humana, de seres sensíveis, que possuem a capacidade de adquirir ideias morais e de refletir sobre elas. Essas são as três premissas básicas do direito à cidadania de homens e de mulheres” (XAVIER, 2012, p. 36). Nas palavras do próprio

Condorcet: “as mulheres têm os mesmos direitos que os homens; logo, elas têm o direito de obter as mesmas facilidades para adquirir as luzes, que podem lhes dar os meios de exercer realmente tais direitos, com uma mesma independência e numa extensão igual” (CONDORCET, 2008, p. 60).

É importante ainda destacar que, assim como Mary Wollstonecraft fará, Condorcet defende para a mulher a participação política sem afastá-la do lar. Influenciado pelo ambiente conservador no qual nasceu e foi criado – que o impede de ver uma mulher afastada do comando de uma casa, mas reconhecendo nas mulheres a capacidade de atuar como cidadãs, ele gostaria que elas atuassem em seu plano de instrução:

Condorcet defendia as mulheres, talvez, por razões lógicas [já que foi criado pela mãe, pois seu pai morreu poucos dias depois de seu nascimento]. Mas o que fazer com as mulheres instruídas nas escolas? Já que elas deveriam manter-se no lar – disso Condorcet não abria mão –, a vida da mulher deveria voltar-se para alguma coisa mais instrutiva e enriquecedora que os meros afazeres domésticos. Por essa razão, Condorcet já sugerira, algures, que às mulheres fosse confiada a redação de livros dedicados ao ensino elementar (BOTO, 2003, p. 747).

Além disso, ele defenderá que elas atuem como professoras, garantindo a expansão quantitativa da instrução pública (a principal discussão de suas obras), alegando que uma escola onde meninos e meninas estudassem juntos, poderia muito bem possuir professores homens e mulheres, já que “seria difícil estabelecer duas escolas em cada vilarejo e encontrar, sobretudo nos primeiros tempos, quantidade suficiente de mestres, se nos limitássemos a escolhê-los apenas num dos sexos” (CONDORCET, 2008, p. 61).

Contemporaneamente aos escritos de Condorcet, aparece, como mencionado anteriormente, Mary Wollstonecraft, nascida em 1759 e que recebeu educação formal, embora diferenciada de seus irmãos homens. Quando ela começou a escrever (em 1787), Diderot e Condorcet estavam, provavelmente, produzindo e publicando suas obras sobre o assunto e Montesquieu e Rousseau já tinham escrito suas teorias. Ela se inspirou no *Emílio*, deste último, para escrever sua primeira obra: “*Thoughts on the Education of Daughters* (1787), um guia de educação para meninas” (MIRANDA, 2010, p. 122 – grifo nosso).

Antes de tornar-se escritora, Wollstonecraft sentiu as primeiras dificuldades por sua condição de mulher no século XVIII: a família, arruinada financeiramente, não poderia arranjar um casamento honroso a ela por falta de dote. Provavelmente, a ideia de não se casar no modelo tradicional não tenha incomodado tanto Mary, mas a necessidade de se manter

financeiramente, sem um casamento, a fez desempenhar realmente um papel feminino em sua época:

entre 1778 e 1787, ou seja, entre seus 19 e 28 anos de idade Wollstonecraft foi, sucessivamente, dama de companhia, professora em uma escola para senhoritas, estabelecida com suas irmãs e, finalmente, governanta de uma família aristocrática. Podemos dizer que experimentou todos os sucessivos papéis que as regras de decência de sua época lhe teriam reservado (MIRANDA, 2010, p. 118).

Mary Wollstonecraft se apaixonou e teve uma filha em um relacionamento conturbado, que a fez tentar o suicídio, atirando-se ao rio Tâmesa, em Londres. Resgatada e recuperada deste episódio trágico, aproximou-se de William Godwin, o inglês pai do anarquismo, que também nos servirá de base teórica nessa pesquisa. A proximidade dos dois resultou em amizade e, pouco depois, em amor.

Como resultado, Wollstonecraft engravidou novamente. Os dois filósofos, apesar de se colocarem contra o matrimônio publicamente, acabaram se casando. Não tiveram tempo de arrepender-se da decisão. Quatro meses depois do casamento, no ano de 1797, Wollstonecraft morria da mais feminina das mortes, ou seja, devido a complicações no parto. Devido a sua morte, Wollstonecraft não conseguiu vivenciar por muito tempo seu ideal de matrimônio, que ironicamente alcançara com Godwin, baseado na amizade e no companheirismo. O fruto da união destes dois indivíduos tão singulares foi Mary Shelley, a criadora de uma das figuras mais perturbadoras da mitologia contemporânea, Frankenstein (MIRANDA, 2010, p. 140/141).

Apesar da história triste, Wollstonecraft pôde desenvolver sua teoria e reivindicar às mulheres o acesso à educação formal e uma posição de companheira (e não de subordinada) do homem com quem escolhessem viver. É interessante perceber ainda que, assim como Condorcet, a inglesa luta pela ampliação de direitos sem que esta represente a anulação dos papéis desempenhados historicamente pelas mulheres, já que para ela, “se as mulheres fossem educadas de forma diferente, através do cultivo de seu próprio entendimento e do desenvolvimento de suas verdadeiras virtudes, seriam seres humanos melhores e, conseqüentemente, melhores mães, esposas e cidadãs” (MIRANDA, 2010, p. 157).

Além disso, por sua própria história de vida, Mary “era também a favor que se educasse as mulheres para possuírem um ofício ou uma carreira, ou seja, para serem independentes economicamente” (MIRANDA, 2010, p. 159). Concluímos, portanto que em seus escritos está claramente presente os ideais iluministas (mais maduros, obviamente, pela questão temporal). Além disso, a obra de Wollstonecraft é importante para nossa pesquisa porque “sua principal preocupação era abordar a questão da formação da identidade feminina,

centrando sua discussão na dimensão cultural da opressão das mulheres” (MIRANDA, 2010, p. 160/161).

Com a inserção nos círculos radicais ingleses, Mary passou de estudiosa à crítica de Rousseau. Sua decepção com a obra do autor se deu “ao perceber que até mesmo Rousseau, quando se tratava do ‘caráter e destino das mulheres’, era incapaz de distinguir entre realidade e representação, entre ser e parecer” (MIRANDA, 2010, p. 154). Assim, a exemplo de Condorcet e diferentemente de Rousseau, que “defendia uma educação diferenciada, visando o desenvolvimento das virtudes próprias a cada sexo, Wollstonecraft não acreditava na existência de âmbitos separados ou alheios no exercício da razão e no desenvolvimento das virtudes” (MIRANDA, 2010, p. 155).

Além disso, apesar de demonstrar concordar com o conceito rousseauiano de que o indivíduo nasce livre, sendo corrompido pela sociedade mais tarde,

a desigualdade que interessava a Wollstonecraft discutir, entretanto, era aquela que apesar de ser tão artificial quanto os privilégios e hierarquias tradicionais, era vista, inclusive entre os iluministas, como natural e legítima, ou seja, a desigualdade entre os sexos (...) Para Wollstonecraft, as mulheres de sua época não se encontravam em seu estado natural, e sim tão corrompidas quanto os nobres, pois assim como eles, viviam sob relações e convenções corruptas, alheias ao exercício da razão e ao desenvolvimento da virtude (MIRANDA, 2010, p. 145).

Nos capítulos anteriores, identificamos nas obras de Condorcet o aparecimento mais maduro dos conceitos-chave que os escritos anarquistas desenvolveriam adiante, sempre em evolução. Dessa maneira, ao tratarmos sobre sociedade, liberdade, religião, educação, ciência e racionalidade, foi possível identificar uma linha progressiva de amadurecimento conceitual, entendendo Montesquieu como o ponto de partida e Ferrer y Guardia como o auge dos ideais tratados. Para o assunto deste capítulo, no entanto, veremos que os conceitos serão oscilantes, ora parecendo avançar, ora retrocedendo. Assim, como nos escritos de Montesquieu, a questão do feminino nas obras anarquistas também aparece como imatura, ou o que é pior: como não consensual entre os autores.

William Godwin, apesar de ter sido casado com Mary Wollstonecraft, “fez sua célebre condenação ao casamento, que pretende dar permanência a uma escolha feita no passado sendo, além disso, ‘a pior forma de propriedade’” (WOODCOCK, 2010, p. 98). Ao mesmo tempo, de acordo com Pupo (2014), será possível identificar mais tarde, nas obras de sua filha com Wollstonecraft, Mary Shelley, traços de sua herança feminista, da mãe que não conheceu. Entendemos, portanto, que embora Godwin não tenha se posicionado

especificamente sobre as mulheres e ter rechaçado a instituição do casamento à qual sucumbiu, concordava com os ideais de sua esposa, garantindo que sua filha tivesse acesso a seus escritos.

Proudhon, por sua vez, tratará de retroceder na discussão, impedindo que possamos traçar aqui uma evolução do conceito do feminino nos ideais iluministas e anarquistas. Em sua obra póstuma “A Pornocracia”, da qual não existe tradução para o português e foi lida pela edição espanhola, o autor disserta sobre a condição da mulher em um compilado de textos que fariam Mary Wollstonecraft tentar novamente o suicídio.

Em cerca de 120 páginas, Proudhon disserta sobre o paralelismo, ou *semelhança* entre homens e mulheres (sem utilizar a expressão “igualdade”, o que já dá o tom da obra); sobre a relação dos sexos, a expansão da consciência e fundamentos de ordem política; e sobre a fisiologia da mulher emancipada.

Depois de afirmar só ter se casado porque, depois da morte da mãe, se viu sem família e *simpatizou* (sem paixão) por uma moça 14 anos mais nova, expõe suas conclusões sobre a posição social da mulher e afirma:

considero funestos y estúpidos todos nuestros ensueños sobre la emancipación de la mujer; le niego toda clase de derecho e iniciativa políticos; creo que para la mujer, la libertad y el bienestar consisten únicamente em el matrimonio, la maternidade, los trabajos domésticos, la fidelidad del esposo, la castidade y el retiro (PROUDHON, 1995, p. 22).

Tolstoi, nosso terceiro anarquista, segundo Garcia & Maia (2013), tratou em seus romances sobre a instituição do casamento, identificando-o como relação de posse e propriedade (assim como Godwin) tendo como consequência o medo para as mulheres. “Ao mesmo tempo, podemos dizer que o autor russo insere a possibilidade de uma mulher questionadora e que contraria a situação de dominação e reificação na qual se encontram” (GARCIA & MAIA, 2013, p 6).

Ainda de acordo com os autores, apesar de reconhecer que as mulheres foram historicamente humilhadas e privadas de seus direitos, Tolstoi mantém em sua narrativa

papéis definidos ao gênero como, por exemplo, a mulher à espera do casamento, dona de casa e responsável pela reprodução e educação dos filhos; o homem como marido provedor, que trabalha fora, um ser “público”, que faz viagens e deixa a esposa em casa, ou ainda, aquele que lava a “honra” diante do não cumprimento conjugal da esposa (GARCIA & MAIA, 2013, p 11).

É válido, no entanto, recordar que na escola de Iasnaia Poliana, era praticada a coeducação dos sexos, sem ser mencionada por Tolstoi nenhum tipo de diferenciação de conteúdos, em consonância com os princípios da Educação Racionalista, que balizará a obra de Ferrer y Guardia, nosso quarto anarquista que, para fechar a sequência de autores apresentados, devolve fôlego à questão do feminino.

A defesa (e prática) da coeducação dos sexos em *La Escuela Moderna*, proibida por muito tempo no mundo, indicava a necessidade da superação da sociedade patriarcal, transformando, por meio da educação o futuro das mulheres. Aos olhos de Ferrer y Guardia, as mulheres submissas aos maridos não poderiam contribuir com a transformação social, pelo simples fato de que não estariam desenvolvidas enquanto indivíduos, consequência de sua posição até então. Assim, Ferrer y Guardia defendia que em sua escola, às mulheres os conteúdos e conhecimentos “debieran ser en cantidad y en calidad los mismos que el hombre se proporciona” (FERRER y Guardia, 2005, p. 14/15).

Contemporaneamente às propostas do anarquista catalão veremos o próprio movimento anarquista passar a defender, já no século XIX, os direitos e o reconhecimento às mulheres como cidadãs, no pleno sentido da palavra. Essa defesa começará a aparecer, inclusive, na imprensa libertária. Essencialmente no Brasil, os intelectuais da imprensa libertária “denunciavam as irregularidades e defendiam os direitos da mulher operária” (FERREIRA, 1978, p. 63). Além disso, defendiam que a mulher tivesse

participação efetiva, como elemento dinâmico dentro da sociedade. A imprensa operária divulgava também toda obra que tratasse da emancipação da mulher e do seu papel social. Grande parte desses artigos era de autoria da liderança operária e dos intelectuais ligados ao movimento. Participando das “ligas” e “uniões”, das conferências, dos cursos noturnos de alfabetização, das peças de teatro operário, enfim de todas as atividades desenvolvidas pelas suas associações, as mulheres operárias tomaram posição na luta pelos seus direitos (FERREIRA, 1978, p. 63).

Tais atividades e lutas aparecem claramente nas páginas d’*A Lanterna*, sobre as quais nos debruçamos a partir de agora. Contudo, há que se frisar o fato de que, mais uma vez, o jornal anticlerical declarado abordará a situação da mulher de sua época justificando-a pela educação (formal e não formal) ministrada pela Igreja Católica historicamente. Assim, nas matérias que abordam as questões do feminino na sociedade e o direito das mulheres à educação escolar, os jesuítas serão ferrenhamente responsabilizados pela situação da mulher no início do século XX, quando foram publicadas as edições que analisamos. Dessa maneira, já em seu primeiro número, no editorial, *A Lanterna* lamenta

a abolia dos que desejariam fugir ao dominio hypocrita dos padres e libertar suas mulheres e seus filhos, mas não sabem querer verdadeiramente, e por isso lá vão aos domingos caminho do confessorio, deixar suas esposas e suas filhas expostas aos azares da confissão e entregues aos caprichos de qualquer sotaina (A LANTERNA, 1901, p. 1).

Conclamando, pela citação acima, que os leitores d’*A Lanterna* que concordam com a posição anticlerical do jornal, libertem também as mulheres e filhas dos domínios (essencialmente o moral) da Igreja, nas edições que se seguem serão publicadas notícias/denúncias dos abusos decorrentes dessas relações. Como mencionado no capítulo anterior, a edição de 24/03/1901 noticia o caso de meninas que convulsionaram pouco antes da primeira comunhão. Além disso, na seção “Rol dos Culpados” há, praticamente em todas as edições, alguma denúncia de padres que tentaram seduzir mulheres, principalmente nas confissões, recebidas muitas vezes na madrugada.

Sobre essas questões ainda são publicadas outras matérias no ano de 1903. Na edição de 27/28 de junho, há a publicação de um trecho da obra “A Sciencia e o Jesuitismo” de Miguel Bombarda, na qual o autor expõe sobre o domínio jesuíta que utiliza “da mulher, dos ses the-ouros de sacrificio e tambem da sua suggestionabilidade, quantas vezes agravada por uma ignorancia sem limites e por uma inteligencia rudimentar” (BOMBARDA, 1903, p. 2). Contudo, o autor responsabiliza os próprios jesuítas por esta condição ignorante e de inteligência rudimentar da mulher. Já na edição de 4/5 de julho de 1903, em matéria intitulada “Cautela!”, o jornal afirma que

não ha prostituição physica tão porca, tão nauseabunda como a prostituição moral das mulheres que se fecham num lugar escuro com um sujeito hypocrita, espesinhado o decoro, franqueando os segredos de sua alma, de seu coração, de seu corpo, trahindo paes, amigos, filhos; ouvindo palavras que não tolerariam no consultorio de um medico, nem na casa de um amante n’um momento de loucura. E no entanto, é pasmosa a serenidade com que saem d’aquelas cloacas. Haverá alguém mais culpável do que essas criaturas: é a mãe que as entregou quando meninas á ignominia do confessorio; é o marido que as deixa lá ir, no intuito de receberem da Protestade clerical a paga de sua abjecta submissão. Aqui se alapa todo o perigo! Combatemo-lo pois, sem perder um só instante (CAUTELA!, 1903, p. 2).

Ainda na primeira fase d’*A Lanterna* aparecerão as primeiras menções ao direito das mulheres à educação escolar. Ao se posicionar a favor do projeto de lei apresentado por Erico Coelho, em setembro de 1903, o jornal exalta a necessidade, expressa no projeto, de se promover a coeducação dos sexos, a fim de melhorar a situação da mulher “objetificada”

como instrumento de sedução. Na matéria, o jornal explica que a coeducação se faz necessária porque

por os dous sexos ao lado um do outro, nas escolas modelo, para que se conheçam, se estimem e se amem, é crear um pedestal de felicidade para a familia de amanhã, pois os males que a ferem hoje são oriundos desse systema estúpido, creado pelo jesuitismo e pela egreja catholica, de encarcerar os homens nos seminarios e nos collegios congreganistas (...) enquanto a mulher era recolhida a esses antros das irmãs de S. José e de S. Vicente de Paulo, agora fora de moda porque as enlucadas Damas de Sião satisfazem mais pelo luxo dos seus collegios e pelo seus systema de educar, em que até está incluido o ensino de melhor sorrir para os namorados, enquanto solteiras, e para os amantes, depois de casados..., de modo que, quando os dous sexos sem encontravam no lar, como esposo e esposa, esta era uma escrava infeliz e aquelle um tyranno (O PROJETO, 1903, p. 1).

Essa relação, entre a escrava e o tirano, decorrente, segundo o jornal, da cultura católica historicamente dominante no país e no mundo é explicada, detalhadamente, na edição de 08/01/1904, em matéria intitulada “Emancipação da mulher”, na qual *A Lanterna* constata que “considerando o conceito emittido tacitamente pela sociedade de hoje, o termo mulher equivale simplesmente a isto – escrava, escoadouro de miserias, machina de prazer, necessidade physiologica e instrumento passivo de todas as incoherentes atrocidades dos costumes” (EMANCIPAÇÃO, 1904, p. 1). O jornal ainda argumenta que a situação da mulher se dá pela formação religiosa, que a molda segundo os preceitos de submissão, atrofiando suas capacidades mentais, alegando que o interesse da sociedade é “vedar á mulher a illustração do carater, a independencia moral e a liberdade de acção que provêm do estudo e dos conhecimentos da vida” (EMANCIPAÇÃO, 1904, p. 1). Por fim, o artigo afirma que

é preciso promover a liberdade da mulher tanto do prejuizo religioso, como do convencionalismo hypocrita da nossa sociedade; é preciso que se lhe abram de par em par as portas do saber para que ella venha a prestar á humanidade, com o concurso da sua intelligencia um dos mais poderosos benefacios – a educação duma geração que está para vir. É necessário levantar da lama a sua dignidade até hoje contaminada pela baixa opinião a que está sujeito o seu sexo, a sua missão de mãe (EMANCIPAÇÃO, 1904, p. 1).

Neste trecho, vemos que *A Lanterna* afasta-se de Wollstonecraft ao buscar libertar a mulher também dos tradicionais papéis sociais historicamente atribuídos à mulher, como do papel de mãe, mas reconhece na mulher o papel fundamental de educadora das novas gerações – não apenas pela figura maternal, mas quiçá aproximando-se de Condorcet, defendendo que elas estarão (quando emancipadas) mais habilitadas ao papel de professora.

Assim como aconteceu com as questões educacionais, em sua segunda fase de publicações, *A Lanterna* parece atentar-se mais fortemente às questões do feminino e de seus papéis sociais. Da mesma maneira, aliás, parece-nos que o que motivou esse direcionamento mais cuidadoso à situação da mulher também foi um acontecimento trágico: o caso de uma órfã que desapareceu de um convento. O caso tomou as páginas d'*A Lanterna* por quase dois anos e não foi resolvido.

Trata-se da menina Idalina cujo desaparecimento foi noticiado pela primeira vez na edição de 27/11/1909 sob o título “Estuprada e assassinada?”. A matéria informa que a polícia, que procura a menina, está sendo ludibriada pelos religiosos do orfanato que lhes fornecem falsas pistas. Por fim, o jornal indica que “é bem possível que Idalina tenha sido estuprada e depois suprimida para que seus algozes continuem a mostrar, ao mundo, a face de histrião untada de santidade” (ESTUPRADA, 1909, p. 1). Nas edições seguintes, de dezembro e de janeiro de 1910 o jornal continuava indagando sobre o paradeiro de Idalina e alegando que a menina estaria provavelmente morta, ou já teria aparecido.

Na edição de 19/02/1910 o jornal noticia que havia a informação de que Idalina estaria na Europa, levada com outras duas órfãs por três freiras que se “exilaram” por estarem grávidas. Porém, nas edições que se seguiram, o jornal afirmou que a viagem não passava de boato.

Como repercussão das acusações feitas pel'*A Lanterna*, José Romero e E. Leuenroth foram processados, chegaram a ser presos, mas liberados depois que Benjamim Mota (que era advogado) os defendeu em júri. O caso teve várias reviravoltas e permitiu que outros casos (não tão misteriosos) fossem descobertos, investigados e resolvidos. Casos aterrorizantes de meninas estupradas e mortas por religiosos dentro de orfanatos vieram assim à tona, reforçando nos textos do jornal a necessidade de retirar das ordens religiosas qualquer responsabilidade ligada à educação de crianças, essencialmente de meninas.

A partir disso, como dito, as referências à questão da mulher aumentam significativamente nas páginas do periódico. A seguir, serão descritos alguns exemplos que reforçam a posição do jornal com relação à categoria proposta neste capítulo.

Na edição de 01/06/1912, na seção “Capital e Trabalho”, a temática discutida é “a exploração de mulheres e crianças nas fabricas” que, segundo o artigo, configuram maioria dos funcionários. Expondo a situação, o jornal afirma que aos capitalistas, “a mulher, – filha ou esposa, ou mesmo viuva independente, – é muito mais barata (...) mais tímida, mais receosa, ella nunca arriscar-se-ia a declarar uma greve (A EXPLORAÇÃO, 1912, p. 3).

Já na edição de 11/04/1914, Neno Vasco em sua seção “Da Porta da Europa” noticia que uma inglesa sufragista destruiu à machadadas uma obra de arte que retratava Vênus – a deusa do amor e da beleza – e o caso de uma ministra francesa que matou a tiros um jornalista que publicou uma carta íntima sua depois de não conseguir calá-lo pelas vias legais. Contudo, Vasco finaliza a matéria descrevendo o cenário político e parlamentar como torpe e dizendo: “e é para ter o direito de nele entrar, ou de para ali mandar uma eleita, que a sufragista despedaçou à machadadas a deusa da Beleza! Misericórdia!” (VASCO, 1914, p. 2). Impossível dizer se o articulista não concorda com a participação política feminina ou se, a exemplo de Proudhon após a experiência na Assembleia, não reconhece como útil a participação do povo no cenário parlamentar.

Apesar do texto de Vasco, no mesmo ano, na edição de 08/10/1914, na matéria “Despertar Feminino”, Maria A. Soares exalta a luta das sufragistas em prol da valorização da mulher na sociedade apesar de se posicionar contra a questão do voto reivindicado para as mulheres: “eu sou contrária ao voto por ser uma coisa inutil e até um obstaculo para a marcha do progresso” (SOARES, 1914, p. 3). Ao mesmo tempo, Maria lamenta que são poucas as mulheres em luta e conclama: “companheiras, apelo para vós, em nome do futuro da Humanidade, para que unidas nos lancemos na luta, procurando eliminar tudo quanto obstrua o caminho que ha de conduzir-nos ao futuro ditoso, que tem sido o sonho mais doce da nossa vida” (SOARES, 1914, p. 3).

Na transição do ano de 1914 para o ano de 1915, surgem anúncios n’A *Lanterna* sobre reuniões femininas contra a Guerra, em consonância com o posicionamento do jornal com relação ao momento vivido pelo mundo. Já no decorrer do ano de 1915, ao lado desses anúncios, figuram notícias que descrevem como as mulheres estão atuando (na Europa) na Guerra, bem como anúncios classificados sobre escolas para operárias, indicando que, embora o jornal não compactue com a Guerra, entende que muitas mulheres servem ao momento, apesar de preferir anunciar educação pra elas.

É ainda em 1915, entre os meses de março e abril que o jornal publica uma matéria intitulada “Emancipação da mulher” sobre a situação das mulheres em meio àquele período. Dividida em duas partes, na primeira, da edição de 13/03/1915, o jornal indica ter havido excessos por parte dos que defendem e por parte dos que são contra a emancipação da mulher: “a nosso ver a questão tem sido completamente falseada, pois que a igualdade social entre os dois sexos nada tem que ver com a inferioridade ou superioridade da mulher” (EMANCIPAÇÃO, 1915B, p. 1). O jornal ainda afirma que, “ainda que a mulher fosse

inferior ao homem, pertencer-lhe-iam identicos direitos” (EMANCIPAÇÃO, 1915B, p. 2). O artigo é encerrado com o argumento de que esse “embate” não será o foco da discussão, mas sim os motivos de a sociedade resistir à emancipação da mulher temendo a igualdade entre os sexos. Na segunda parte, publicada em 10/04/1915, o jornal reconhece as limitações físicas da mulher (força, menstruação, gravidez, aleitamento), mas afirma que o problema é econômico e social:

é necessaria a sociedade que desejamos, para que a mulher possa tomar o lugar que lhe cabe, a contribuir tambem para o progresso da especie humana; visto que, possuindo os trabalhadores os instrumentos de trabalho, e impedindo a acumulação da riqueza social nas mãos de poucos exploradores, a mulher deixará de ser um concorrente para se tornar auxiliar do homem. A humanidade achará a maxima conveniencia em empregar nos trabalhos para que é propria: isso diminuirá o trabalho geral e aumentará o bem-estar (EMANCIPAÇÃO, 1915A, p. 2).

Para encerrar a exposição dos textos sobre a questão da mulher no periódico *A Lanterna*, trazemos um trecho do texto publicado por Adolfo Vázquez-Gómez na edição de 1º de maio de 1916, dedicado à Maria Fego e intitulado “Pela Mulher”. No artigo, o autor diz que os tempos estão melhores pela evolução das ciências e da razão, defendendo, para a emancipação da mulher, a educação: “a instrução ampla amplissima, baseada nos fenomenos naturais, de aplicação scientifica, demonstravel até a evidencia, constituiria o grande factor da emancipação da mulher e da sua intervenção directa e decisiva nos destinos da Humanidade” (VÁZQUEZ-GÓMEZ, 1916, p. 3). O articulista ainda afirma que a mulher “hoje, não é mística, na sua maioria; é a heroína, porêm a heroína do lar, a heroína da sciencia, a heroína da liberdade, a heroína do trabalho e a heroína de equitativas reivindieações” (VÁZQUEZ-GÓMEZ, 1916, p. 3).

Julgamos interessante encerrar com este trecho por dois motivos: (1) ainda que escrito em 1916 e, portanto, há quase 100 anos atrás, ele retrata muito bem a situação da mulher atual, do século XXI, que ainda está fortemente ligada aos papeis sociais historicamente desempenhados por elas, mas não restrita a eles, desempenhando papel fundamental também em outras áreas, como a ciência, o trabalho e as reivindicações – ainda necessárias; (2) ele representa a evolução do pensamento descrito neste capítulo, não-linear, permeado por momentos de avanço e de retrocesso, mas necessário para o empoderamento da mulher na história.

Conclusão

Os objetivos colocados para essa pesquisa estavam centrados em responder algumas questões, como: *“quão próximas são as teorias iluminista e anarquista de educação?”*; *“é possível verificar a presença dos ideais iluministas de educação nos textos publicados durante a primeira e a segunda fase do periódico libertário A Lanterna?”*; *“é possível utilizar publicações operárias nas pesquisas acerca do movimento iluminista educacional?”*.

Para que respostas pudessem ser dadas a estas perguntas, iniciamos o processo de pesquisa, no primeiro capítulo da tese, conceituando o Iluminismo, que colocou em crise o movimento humanista (de caráter aristocrático) propondo transformações sociais de caráter mais democrático. Em seu contexto, o movimento iluminista passou a defender uma formação política para os cidadãos, consequência da estruturação dos Estados Nacionais, objetivando o desenvolvimento das potencialidades individuais para o bem-comum, para a coletividade.

Vimos ainda que este contexto estimulou as primeiras discussões acerca da laicidade e emancipação do dogmatismo religioso, historicamente presente na sociedade, almejando que com o processo de ilustração dos indivíduos, a sociedade pudesse ser também transformada. Além disso, nasce também a moderna instituição escolar pública e a imprensa que atinge as massas, impulsionadas pela Revolução Industrial, permitindo a ampliação do acesso aos conhecimentos científicos.

Por fim, justificamos a seleção de autores franceses do período iluminista para a fundamentação deste trabalho, considerando que é de suas obras que serão propostas as teorias pedagógicas mais orgânicas e radicais, servindo de exemplo para a Europa e configurando as bases da escola contemporânea. Dessa forma, foram ainda apresentados os quatro autores franceses que nos serviram de base teórica para as análises realizadas: Montesquieu, Rousseau, Diderot e Condorcet.

Ainda no primeiro capítulo, pudemos conceituar a educação anarquista cujos teóricos visam modificar as bases da sociedade substituindo o Estado autoritário por formas de cooperação não governamental. Centrando-nos na corrente idealista, identificamos a presença, no anarquismo, do ideal iluminista de, por meio da ampliação do acesso aos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, transformar a sociedade. Isso porque, nos ideais anarquistas está a defesa de, por meio da educação, formar a geração que fará a revolução

social. Isto posto, concluímos o primeiro capítulo, apresentando os quatro autores anarquistas que fundamentaram nossas análises: Godwin, Proudhon, Tolstói e Ferrer y Guardia.

Dando prosseguimento à pesquisa, com os estudos realizados para o segundo capítulo, foi possível compreender a imprensa como uma importante ferramenta de disseminação do conhecimento, que se expande e se populariza a partir do século XVIII, ampliando também a circulação de ideias – tão cara aos ideais iluministas e anarquistas. Dentro desse conceito maior de imprensa, entendemos também o jornal como importante meio de expressão e rica fonte de pesquisa (por ser de caráter primário) e justificamos a escolha da nomenclatura “imprensa libertária” para a categoria da qual faz parte nosso principal objeto de estudos, o jornal *A Lanterna*.

Além disso, fizemos um breve resgate histórico da imprensa a partir do século XVIII no contexto mundial e brasileiro, onde padres e/ou iluministas fizeram as vezes de jornalistas quando do nascimento dos primeiros jornais. Vimos ainda que a imprensa libertária, geralmente associada ao meio operário, sempre teve uma vida turbulenta em seus periódicos, que apesar das importantes críticas expressas (e por conta delas) foram vítimas de perseguição e falta de recursos. Por fim, apresentamos o jornal *A Lanterna*, fazendo um breve resgate de sua trajetória e comentamos, a título de contextualização, sobre o teor de seu conteúdo: originalmente anticlerical e tendendo ao anarquismo mais tarde, mas sempre ligado ao meio operário trabalhador.

Neste ponto, é importante destacar, no entanto que, apesar de já termos identificado as proximidades entre as teorias anarquista e iluminista de educação, as hipóteses acerca das respostas aos questionamentos colocados como objetivos do trabalho estavam postas a partir do estudo superficial das edições d’*A Lanterna*, pelo qual identificamos a utilização de citações de três dos nossos quatro iluministas na seção “Bíblia Vermelha”, nas edições da segunda fase de publicação do jornal¹³. Além disso, Diderot foi exaltado em matérias publicadas pelo jornal em duas edições¹⁴. Ora, se estes ideais e pressupostos se assemelhavam em algum ponto e autores iluministas serviam de inspiração aos editores do jornal que depois se declarou anarquista, muito provavelmente estávamos no caminho certo.

¹³ Citações de Rousseau na seção “Bíblia Vermelha” na edição de 06/12/1913. Citações de Diderot na seção “Bíblia Vermelha” nas edições de: 24/08/1912; 21/12/1912; 14/06/1913; 21/06/1913; 12/07/1913; 22/08/1913; 18/10/1913; 17/01/1914; 17/10/1914 e 07/11/1914. Citações de Condorcet na seção “Bíblia Vermelha” nas edições de: 05/07/1913 e 08/10/1914.

¹⁴ Edições de 20/09/1913 e 08/11/1913.

Com essa fundamentação teórica feita, e com essas hipóteses em mente, definimos algumas categorias que nos permitiriam evidenciar essas proximidades e nos permitir a organização do trabalho em mais três capítulos. Foram elas: Sociedade, Desigualdade, Liberdade, Educação, Religião, Ciência, Racionalidade e a educação escolar para mulheres, bem como a situação destas na sociedade dos séculos XVIII, XIX e XX – períodos nos quais atuaram os autores (iluministas e anarquistas) e o jornal *A Lanterna*.

Assim, no terceiro capítulo, demos início à análise considerando primeiramente as categorias de Sociedade, Desigualdade & Liberdade, dissertando como iluministas, anarquistas e o jornal *A Lanterna* trataram dessas temáticas em suas publicações. Em seguida, no quarto capítulo, fizemos a mesma análise, tomando como base as categorias de Educação, Religião, Ciência & Racionalidade. Por fim, no quinto e último capítulo, a análise direcionouse para as questões do Feminino & Educação Escolar, ainda seguindo a lógica expositiva dos dois capítulos anteriores.

Com as análises feitas, foi possível verificar que Montesquieu representaria a transição da sociedade feudal para o pensamento das luzes e que, por isso, teria seus conceitos ainda como fagulhas das discussões que viriam. Assim, defendeu em suas obras a estruturação da legislação que tinha como principal objetivo a organização da sociedade. Ainda segundo o autor, tal organização nasceria do desejo inato dos seres humanos de viver em sociedade, buscando a liberdade política – cerne do equilíbrio necessário à sociedade, garantida pelo poder moderado que ele propõe. Dessa maneira, vimos logo nos primeiros escritos analisados, a crítica ao governo e o ímpeto de transformar a sociedade, tão comum aos anarquistas.

Compreendemos também que Montesquieu não descartava a religião em suas teorias, contradizendo os movimentos que buscavam laicizar a sociedade. Seu argumento era pautado no fato de que a religião, essencialmente a cristã, prega o amor. Ainda com certa contraditoriedade, o nosso primeiro francês reconhece existir a violência de opinião e que a educação religiosa não é condescendente com aquela posta pela sociedade. Para que o problema fosse resolvido, Montesquieu exalta a educação pelo exemplo. Não seria o que os anarquistas propõem como ação direta?

De qualquer maneira, encerrando as análises dos escritos do autor, verificamos que ao abordar a questão da mulher, Montesquieu mais uma vez parece trazer muito do velho e do novo em seus escritos. Isso porque o autor reivindica certa ampliação dos direitos às mulheres (propondo, por exemplo, que o direito ao repúdio seja estendido a elas), critica uma educação

pensada a partir da futilidade e para o casamento, mas reconhece que o desenvolvimento da razão põe fim aos encantos femininos, que seriam úteis numa administração de mulheres.

Com nosso segundo francês, vimos ser definido o conceito de liberdade civil a partir do conceito de liberdade política de Montesquieu. Analisando as obras de Jean-Jacques Rousseau, compreendemos a teoria do contrato social que, por significar a pacificação das relações a partir da legislação que regula o abuso, permitiria, no futuro, a libertação dos cidadãos das relações postas pela desigualdade. Vimos ainda a defesa do estado natural dos seres humanos no qual os desejos de cada um corresponderiam à vontade geral.

Sobre educação, Rousseau foi um dos que mais contribuíram com a pesquisa. Com suas teorias foi possível compreender um projeto de formação que nasce das condições objetivas do século XVIII, quando da necessidade de formação de cidadãos. O autor desenvolve então um plano educativo que busque, na educação para a cidadania, dar ao indivíduo a noção de sujeito inserido na sociedade, diminuindo os vícios próprios da vida social. Essa educação deveria acontecer pela experiência, livre das práticas livrescas de educação que aconteciam até então, e ser conduzida de acordo com as fases do desenvolvimento humano.

As mulheres não foram excluídas do projeto de Rousseau, contudo, consideradas pelo autor como seres menores, embora necessários aos homens, foram relegadas a uma educação diferenciada, dada em conventos, onde elas aprenderiam muitas coisas, desde que lhe conviessem. Essa diferenciação da educação para os sexos está posta pela consideração rousseauiana de que a desigualdade entre os homens e as mulheres é natural. Assim, para dissertar sobre a educação direcionada às meninas, e a exemplo do que fez com sua teoria geral da educação (dos meninos), criou a personagem Sofia, que seria a personificação da sociedade que corrompeu Emílio, seu aluno imaginário oficial.

Diderot, aproximando-se de Rousseau, via no homem um ser natural. Tomando tal naturalidade como critério, dissertou sobre o equilíbrio social a partir da ideia de que o que é aplicado ao indivíduo, é aplicado à sociedade. Foi ainda o enciclopedista que deixou claro em suas obras que o poder emana do povo, ou seja, deve ser considerado sob o prisma da democracia, contradizendo Montesquieu (que exaltava a Monarquia) e afirmando que o príncipe pertence ao Estado, e não o contrário.

Nosso terceiro francês será ainda o primeiro a defender o acesso universal à educação – no que concerne às vagas de acesso e aos conteúdos, privilegiando o estudo das ciências e das artes – pautando-se no argumento de que instruir equivale a civilizar. A defesa

é justíssima se considerarmos a importância que Diderot deu à Razão em obra escrita com D’Alambert, esmiuçando seus desmembramentos e evidenciando que ela é capaz de explicar o mundo ao passo que concentra a ciência do homem, da natureza e de Deus – o que nos permite ainda entender os posicionamentos do autor com relação à religião. Diderot considerava a presença dos princípios religiosos para a educação elementar (direcionada para todos os cidadãos) sob a justificativa de que o ateísmo serve apenas para uma parcela da população. Segundo o autor, uma nação civilizada não pode ser ateia. Contudo, sugeria que não fossem os padres a ministrar os conceitos religiosos na escola elementar. Ele alegava que a moral dos padres era restrita e, por isso, deveriam apenas ficar responsáveis pelas aulas dos cursos da faculdade de teologia.

Sobre as mulheres e seu acesso à educação, Diderot não se posiciona. O autor comenta apenas sobre a situação da mulher na sociedade e, embora se compadeça dela e de sua situação de ignorante, a reconhece como menos racional e com tendência à loucura, por conta de sua estrutura biológica.

Condorcet encerrou nossas análises dos escritos iluministas configurando-se como o aquele que sistematiza e sintetiza muitas das ideias defendidas por seus antecessores, indo além, atualizando significativamente muitos dos conceitos. Em suas obras também vimos o ideal de moderação para eliminação do abuso nas relações sociais, proposta por ele por meio da democratização da formação científica que geraria igualdade, justiça e liberdade. Foi ele também que primeiro defendeu, de fato, uma república laica, o sufrágio universal e a administração pelo povo, cujo poder político seria praticado nas assembleias para revisão e discussão das leis.

A partir de sua ferrenha defesa da escola pública e estatal, Condorcet nos permitiu compreender seu conceito de desenvolvimento dos indivíduos pela ilustração fornecida pela educação escolar, integrada com a comunidade. Tal instrução, a exemplo daquela idealizada por Rousseau, deveria ainda dar-se pela prática, permitindo experiências concretas no processo de aprendizagem. Vimos também ser proposta, pela primeira vez em nossas pesquisas, uma educação puramente laica, na qual os religiosos (um dos tipos de “fabricadores de mentiras”) não atuariam, embora não tivessem suas atividades fora da escola repreendidas por Condorcet.

Nosso quarto francês será pioneiro (entre os iluministas) em mais um aspecto: o direito das mulheres à educação. Para ele, as mulheres são tão capazes de grandes feitos e descobertas quanto os homens – faltando-lhes apenas oportunidade. Assim, defendendo a

coeducação dos sexos e a igualdade de direitos, sugere que as mulheres contribuam com a educação produzindo materiais didáticos e ministrando aulas, sem deixar de exercer suas funções do lar.

Com os anarquistas, também nos foi possível discutir as categorias que deram título aos nossos três últimos capítulos: Sociedade, Desigualdade & Liberdade; Educação, Religião, Ciência & Racionalidade; Feminino & Educação escolar.

Godwin, o primeiro deles, propôs o autogoverno almejando uma sociedade não coerciva, baseada na ética e na responsabilidade e entendia que a igualdade geraria a liberdade – pré-requisito para a felicidade individual e coletiva. Para isso, sugeria a revolução social, pela progressiva transformação dos indivíduos, além da redistribuição da riqueza e abolição da propriedade privada.

O anarquista inglês conceituou a educação de sua época como ferramenta de condicionamento ideológico e sugeriu que fosse, ao contrário, uma ferramenta de emancipação, pelo desenvolvimento da razão própria e não da imposição da sabedoria de outros – ou seja, livre de dogmatismos, clássicos da religião. Tal educação, conduzida pela experiência prática, deveria estar em consonância com a vida dos alunos e com seu desenvolvimento psicológico configurando-se como chave para a liberdade.

Sobre a questão da mulher, não foram encontrados registros de Godwin, mas sabe-se que casou-se com Mary Wollstonecraft, importante teórica do feminismo no século XVIII e, pela relação que empreenderam – de companheirismo, onde o casamento era rechaçado como forma de propriedade – entende-se que partilhava de muitas das concepções da amada.

Proudhon, nosso segundo anarquista, a exemplo dos iluministas, também discutiu o equilíbrio necessário à sociedade, conseguido, segundo o autor, pela igualdade dinâmica – fundamentação da sua teoria sobre o mutualismo. Almejava o fim da propriedade dos meios de produção (que devem ser de todos) e defendia que o trabalho produtivo fosse elemento comum à vida de todo cidadão.

A partir desse conceito, defendeu uma educação laica para o desenvolvimento da autonomia e pautada no conceito de formação omnilateral (politécnica), desenvolvendo nos futuros cidadãos a intelectualidade e as habilidades necessárias para uma vida produtiva. Tal educação deveria ser gerida pela comunidade garantindo que os cidadãos formados tivessem condições de realizar a revolução social.

Apesar de representar, por tais ideias, um avanço nos escritos sobre educação, Proudhon representa o retrocesso nos escritos sobre a condição das mulheres (ao menos se

considerarmos a evolução apresentada pelos autores analisados por nós) ao afirmar que para elas não se faz necessária nenhuma educação, uma vez que elas têm um papel significativamente inferior na sociedade, relegadas aos papéis sociais historicamente dados a elas, incluindo o da prostituição.

Tolstoi foi classificado pelo jornal *A Lanterna* como “um anarquista, só diferindo dos outros na acção” (LEÃO, 1910, p. 2), contudo, como veremos, nem na ação o russo pacifista diferenciava-se dos anarquistas, embora negasse veementemente este título. Afinal, assim como Ferrer y Guardia, Tolstoi defendia uma sociedade baseada na produção cooperativa, com leis que nascessem da necessidade de convivência. Para essa sociedade, ambos, Tolstoi e Ferrer y Guardia, também defenderão uma educação que sirva como ferramenta de transformação social.

Tal educação estava baseada nos princípios de racionalidade, eliminação da violência, direcionamento para o desenvolvimento da liberdade e da solidariedade, com a participação da comunidade e com os preceitos de coeducação. Diferiam apenas no que concerne à religião. Na escola criada pelo russo, havia conversas sobre religião e a visita de um sacerdote duas vezes por semana. Na instituição do catalão, o ensino era laico, livre de todo dogmatismo.

Sobre as mulheres, os dois também diferiam. Embora Tolstoi tenha sido adepto da coeducação, retratava as mulheres de maneira limitada em suas obras literárias, sempre associadas aos papéis sociais historicamente desempenhados por elas. Já Ferrer y Guardia, além da prática da coeducação, acreditava que, pela educação da mulher, a sociedade patriarcal deveria ser superada.

A partir de todas as leituras e sistematizações dos conceitos tratados nas obras de nossos oito autores base, foi possível ler as edições da primeira e da segunda fase do jornal *A Lanterna* com um olhar mais apurado. Verificamos que, embora associado ao meio operário e declaradamente anticlerical – o que faz com que a religião permeie todos os seus escritos –, *A Lanterna* mostrou-se um importante documento de registro da sociedade brasileira no início do século XX.

A análise das edições também foi direcionada pelas categorias colocadas (Sociedade, Desigualdade & Liberdade; Educação, Religião, Ciência & Racionalidade; Feminino & Educação escolar), contudo, há que se dizer que o jornal permitiria ainda a análise de outras tantas categorias. Ou seja, o jornal não representa aqui uma fonte esgotada, podendo contribuir com muitas pesquisas do porvir.

Com relação às categorias elencadas por nós, vimos nas páginas d'A *Lanterna* que, assim como os anarquistas, o jornal defendia que o trabalho produtivo deveria ser comum a todos os cidadãos. Além disso, classificava os religiosos como improdutivos, sugerindo a extinção desses, sempre classificados como os “fabricadores de mentiras” descritos por Condorcet. Assim, defendendo uma sociedade laica e independente, o jornal reconhecia e exaltava, assim, como Diderot e Condorcet, a soberania do povo em organizar o Estado.

Assim como os iluministas, o jornal *A Lanterna* enxergava no desenvolvimento da ciência o progresso da sociedade, desde que fossem também superadas as desigualdades entre capitalistas e proletários. Dessa maneira, assegurando a liberdade de discussão e de expressão dos cidadãos e promovendo a igualdade social, a partir da socialização da terra e dos meios de produção, se daria o desenvolvimento social, não com armas e guerras, mas com solidariedade, ciência e trabalho.

Por combater fortemente, como dito, os religiosos, o jornal opõe a Igreja à Ciência e à Racionalidade, criticando, no sistema escolar brasileiro do início do século passado, a falta das ciências nos currículos e propondo uma educação laica, direcionada pela experiência fundamentada nos conhecimentos científicos. A defesa d'A *Lanterna*, há que se dizer, não ficou apenas em suas páginas, uma vez que ela apoiou e organizou duas das instituições anarquistas de educação da São Paulo do início do século XX: as Escolas Modernas n. 1 e 2.

Em suma, os valores defendidos pelo jornal anticlerical (...) eram os do progresso, da civilização, da liberdade de pensamento e da fraternidade humana. Neste sentido, para *A Lanterna*, os ideais de progresso e civilização seriam obtidos através da valorização da razão e da inteligência (obtida através da educação) e do trabalho produtivo, capazes de promover a elevação social do indivíduo pelo esforço e o despertar das consciências, fatores indispensáveis para as transformações sociais esperadas (PERES, 2004, p. 61 – grifos do autor).

As mulheres, por fim, também figuraram as páginas do jornal, na maioria das vezes, infelizmente, como vítimas da ideologia e da prática religiosa que as assediava moral e sexualmente. Nos escritos sobre educação, a coeducação foi defendida, aplicada nas instituições criadas e buscou-se, em teoria e na prática, livrar a mulher dos papéis historicamente atribuídos a ela. Além de retratar a situação da mulher, o jornal lutou por sua emancipação, educação e reconhecimento – no lar e no ambiente de trabalho, essencialmente a fábrica.

Entendemos, portanto, que as três perguntas propostas como objetivos da pesquisa puderam ser respondidas. Verificamos o quão próximas são as teorias iluminista e anarquista

de educação ao evidenciarmos que, salvas as diferenças de conceito de sociedade ideal, os autores estudados buscavam transformar a sociedade, tecendo críticas ao governo de suas épocas e elegendo a educação, a ilustração, como ferramenta importante de emancipação e de concretização das transformações almeçadas. Afinal, todos esses conceitos foram apresentados com expressões muito parecidas, como a necessidade de se atingir o equilíbrio social, o estabelecimento de leis a partir da necessidade inata ao ser humano social de conviver em sociedade e o desenvolvimento da ciência como pré-requisito para o progresso social.

Da mesma maneira, verificamos a presença dos ideais iluministas de educação nos textos publicados durante a primeira e a segunda fase do periódico libertário *A Lanterna*, permitindo conhecer o processo de disseminação desses ideais, tipicamente europeus, em terras brasileiras, em especial, no meio operário trabalhador.

Ademais, respondendo à terceira questão, concluímos que é sim possível utilizar publicações que circularam essencialmente no meio operário nas pesquisas acerca do movimento iluminista educacional. Afinal, além de estarem repletas de conceitos iluministas, permitindo que esse movimento seja estudado e compreendido em sua essência por meio de seus textos,

as páginas dos jornais operários permitem estudos promissores no campo da história da educação, como: as estratégias de propaganda, leitura e circulação de textos; a formação política e intelectual dos grupos sociais excluídos; a articulação de grupos sociais distintos em torno de pautas políticas comuns; a formação dos grupos de afinidade; a valorização da ciência como paradigma explicativo da realidade (PERES, 2012, p. 10).

Para finalizar, gostaríamos de retomar as epígrafes colocadas nos elementos pré-textuais deste trabalho, que foram selecionadas no decorrer dos estudos que resultaram neste texto e permitem a reflexão acerca da proximidade dos ideais iluministas e anarquistas. Se tomarmos por base a data de nascimento do primeiro autor estudado (Montesquieu) e a data do fim da segunda fase do jornal *A Lanterna*, veremos que, de certa forma, trabalhamos aqui com um período de 227 anos – mais de dois séculos em que se buscou (mesmo que com ideais diferenciados de luta e reivindicação) a superação da escola tradicional verbalista, característica da Idade Média. São inúmeros ainda os estudos que garantem que essa busca (pela superação) não terminou, mas teve sua continuidade pelas obras dos intelectuais da Escola Ativa, da Escola Nova, do Construtivismo e dos ideais pós-modernos de educação – cada um trazendo um elemento “novo” carregado da essência do “velho” que o antecedeu. Ou seja, nos detemos a 227 anos, mas a reivindicação de uma educação que forme as novas

gerações a partir dos conceitos de emancipação e ilustração não terminou. Daí a genialidade de dois poetas: Cazusa (em parceria com Arnaldo Brandão), que poderia estar claramente falando da escola e da educação, ao dizer que se sente como em um museu de grandes novidades, e Manacorda ao afirmar que “as críticas à escola são sempre as mesmas, porque a escola é sempre a mesma” (MANACORDA, 2002, p. 238).

Referências

- ABRÃO. Janete, *Pesquisa & História*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. 68p. (Coleção História; 51).
- ALVES. Gilberto Luiz (Coord), *Escritos sobre a instrução pública: Condorcet*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010 – (Coleção Clássicos da educação).
- ARCAYA. Óscar Godoy, Antología política de Montesquieu. *Estudios Públicos*, n. 62. Outono de 1996, pp. 337-406.
- BARREIRA, Luiz Carlos. *Escola, periodismo e vida urbana: imprensa operária e formação da classe trabalhadora em São Paulo (1888-1925)*. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0445.pdf>. Consultado em 15/06/2010.
- BERNAL, Anastasio. Anarquismo espanhol e educação. *Educação Libertária – Educação e Revolução na Espanha Libertária*. n. 1. São Paulo, Imaginário/IEL. pp. 9-24. 3º quadrimestre de 2006.
- BOTO. Carlota, Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 735-762, setembro 2003.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CALSAVARA, Tatiana da S. *Práticas da Educação Libertária no Brasil: A Experiência da Escola Moderna em São Paulo*. Dissertação (Mestrado em História da Educação e Historiografia) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.
- CAMPOS. Edson N.; CURY. Maria Zilda F., Fontes primárias: saberes em movimento. *Rev. da Fac. Educ.*, São Paulo, v.23, n.1/2, p.303-313, jan./dez. 1997.
- CIRIZA, Alejandra. A propósito de Jean Jacques Rousseau: contrato, educação e subjetividade. *En publicacion: Filosofia política moderna. De Hobbes a Marx Boron*, Departamento de Ciencias Políticas, Faculdade de Filosofia Letras e Ciencias Humanas, USP, Universidade de Sao Paulo, 2006.
- CODELLO, Francesco. *A boa educação: Experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill*. Volume 1: a teoria. Tradução de Silene Cardoso. São Paulo: Ícone Editora/Imaginário, 2007.

CONDORCET. *Cinco memórias sobre a instrução pública*. Tradução de Maria Graças de Souza. São Paulo: Editora da Unesp, 2008.

CONDORCET. Reflexões e notas sobre a educação. Tradução, introdução e notas de Fani G. Figueira. In: ALVES. Gilberto Luiz (Coord), *Escritos sobre a instrução pública*: Condorcet. Campinas, SP: Autores Associados, 2010 – (Coleção Clássicos da educação).

CONDORCET. Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da Instrução Pública, apresentados à Assembleia Nacional em nome do Comitê de Instrução Pública em 20 e 21 de abril de 1792. Tradução e notas de Maria A. Cavazotti e Lígia R. Klein. Revisão de Kati E. Caetano. In: ALVES. Gilberto Luiz (Coord), *Escritos sobre a instrução pública*: Condorcet. Campinas, SP: Autores Associados, 2010 – (Coleção Clássicos da educação).

COSTA, Cloves Reis. *Uma via popular, democrática e nacional: a imprensa alternativa*. Disponível em: http://encipecom.metodista.br/mediawiki/images/3/32/40_-_Uma_via_popular_democratica_e_nacional_-_Cloves.pdf. Consultado em 12/06/2010.

DALBOSCO, Claudio Almir. Paradoxos da educação natural no *Émile* de Rousseau: os cuidados do adulto. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 175-193, jan/abr. 2009.

DIDEROT, Denis. *Direito Natural*. Tradução de João da Silva Gama. LusoSofia, 2008. Disponível em: <http://www2.uefs.br/filosofia-bv/pdfs/diderot_01.pdf>. Consultado em 08/10/2013.

DIDEROT, Denis; D'ALAMBERT Jean Le Rond. *Enciclopédia ou Dicionário Raciocinado das ciências, das artes e dos ofícios, por uma sociedade de letrados – Discurso Preliminar e outros textos*. Organização de José Castilho Marques Neto e José Aluysio Reis de Andrade. Tradução de Fúlvia Maria Luiza Moretto. São Paulo: UNESP, 1989. 188p (Edição bilíngue).

DIDEROT. Denis, Sobre as mulheres. *Revista USP*, Dez./Jan./Fev. de 1990, pp. 147-152.

DIDEROT. Plano de uma universidade. In: GUINSBURG, J. (Org.). *Diderot: obras I - filosofia e política*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

DULLES, John W. Foster. *Anarquistas e Comunistas no Brasil (1900-1935)*. Col. Brasil – Século 20. Trad. de César Parreiras Horta. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

EGOROV. S. F., Ideias pedagógicas de L. N. Tolstói. In: TOLSTOI. L. N., *Obras Pedagógicas*. Tradução de J. M. Milhazes Pinto. Impresso na URSS. Edições Progresso, 1988.

FARRÉ, Juan Avilés. *Francisco Ferrer y Guardia: Pedagogo, anarquista y mártir*. Madrid: Marcial Pons, 2006.

FEITOZA, Ronney da Silva. *Educação Popular e Emancipação Humana: Matrizes históricas e conceituais na busca pelo reino da liberdade*. Apresentado na Reunião Anual da ANPED, 2005. GT: Educação Popular / n.06. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt06/gt06757int.rtf>. Consultado em 12/04/2013.

FERREIRA. Maria Nazareth, *A Imprensa operária no Brasil – 1880-1920*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978. (Coleção Meios de comunicação social; 19: Série Pesquisa, 6). 164p.

FERRER y Guardia, Francisco. *La Escuela Moderna*. Disponível em: <www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/escuelamoderna/indice.html>. Acesso em 07/06/2005.

GALLO, Silvio. Educação e liberdade: A experiência da Escola Moderna de Barcelona. In: GALLO, Silvio. *Pedagogia Libertária: Anarquistas, Anarquismos e Educação*. São Paulo: Imaginário/Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007. pp. 101-116.

GARCIA. Diogo A.; MAIA. Ana Cláudia B., Relações conjugais na literatura de Tolstoi: análise de duas obras. *Psicologia.pt*, 2013. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0710.pdf>>. Consultado em: 25/03/2014.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. *Educação e movimento operário*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1987.

GODWIN. William, De crimes e punições. *Verve*, 5: 11-86, 2004.

GOLDMAN, Emma. Francisco Ferrer e a escola moderna. *Educação Libertária – Educação e Revolução na Espanha Libertária*. n. 1. São Paulo: Imaginário/IEL. pp. 25-36. 3º quadrimestre de 2006.

GOMES. Anderson Soares, Mulheres, Sociedade e Iluminismo: o surgimento de uma filosofia profeminista na Inglaterra do século XVIII. *Matraga*, Rio de Janeiro, v.18 n.29, jul./dez. 2011.

GRAMSCI. Antonio. *Os Jornais e os Operários* (1916). Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/gramsci/1916/mes/jornais.htm>. Consultado em: 27/02/2010.

GUINSBURG, Jacó. Denis Diderot. *USP Revista*, São Paulo, p. 123-146, Dez/jan/fev. 1990. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/04/15-jaco.pdf>>. Consultado em: 08/10/2013.

KRITSCH, Raquel. Elementos da política e da teoria do Estado em De o espírito das leis de Montesquieu. *Revista espaço acadêmico*, n. 117, Fevereiro de 2011. Disponível em:<<http://eduemojs.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12324/6539>> Consultado em 09/10/2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

LUIZETTO, Flávio Venâncio. *Presença do anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios literário e educacional - 1900/1920*. Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo. São Carlos: USP, 1984. 341 p.

LUSTOSA. Isabel, *O nascimento da imprensa brasileira*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

MACIEL, Laura Antunes. Imprensa de trabalhadores, feita por trabalhadores, para trabalhadores? *Revista História & Perspectivas*. N. 39. Uberlândia. pp 89-135. Jul/Dez. 2008.

MANACORDA, Mário Alighiero. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MELO. Patrícia Bandeira de, Um passeio pela História da Imprensa: o espaço público dos grunhidos ao ciberespaço. *Comunicação e Informação*, vol. 8, n. 1, pp. 26-38, jan/jun. 2005.

MIRANDA. Anadir dos reis, Mary Wollstonecraft e a reflexão sobre os limites do pensamento iluminista a respeito dos direitos das mulheres. *Revista Vernáculo*, n. 26, 2º sem./2010, pp. 109-164.

MONTESQUIEU. *Do espírito das leis*. Abril cultural: São Paulo, SP. 1973, 569p. (Coleção Os Pensadores, v. XXI).

MORAES, José Damiro de. *A trajetória educacional anarquista na Primeira República: das escolas aos centros de cultura social*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP: Unicamp, 1999.

MORAES. José Damiro de, *Francisco Ferrer y Guardia*. Verbete elaborado para o glossário on-line do sítio do Grupo de Pesquisa História Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR). Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_francisco_ferrer_y_guardia1.htm>. Acesso em 15/03/2009.

NAGLE. Jorge, *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: EPU, 1976.

PALLARES-BURKE. Maria L. G., A imprensa periódica como uma empresa educativa no século XIX. *Cad. Pesq.*, n. 104, pp. 144-161, jul. 1998.

PEREIRA. Astrojildo. A imprensa operária no Brasil. *Revista Novos Rumos*, no.18/19(5). S.d. pp. 82-88. Disponível em: <http://200.145.171.5/revistas/index.php/novosrumos/article/viewFile/2073/1705>. Consultado em: 01/04/2014.

PERES, Fernando A. *Entre luzes e sombras – “A Lanterna” como fonte para a história da educação na primeira república*. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema2/0210.pdf>>. Acesso em 25/08/2012.

PERES. Fernando Antonio, *Estratégias de aproximação: um outro olhar sobre a educação anarquista em São Paulo na Primeira república*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo: USP, 2004.

PERES. Fernando Antonio, Guerra aos padres: o jornal anticlerical A Lanterna em São Paulo na Primeira República. *ANPUH - XXIII Simpósio Nacional de História*. Londrina, 2005. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/?p=14757>>. Consultado em 20/04/2014.

PIOZZI, Patrizia. Da necessidade à liberdade: uma nota sobre as propostas de Diderot e Condorcet para o Ensino Superior. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 655-

676, Especial – Out. 2004. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a02v2588.pdf>>. Consultado em: 08/10/2013.

PONCE, Anibal. *Educação e Luta de Classes*. São Paulo: Cortez, 1981.

PROUDHON, Pierre-Joseph. *A propriedade é um roubo e outros escritos anarquistas*. Seleção e notas de Daniel Guérin. Tradução de Suely Bastos. 84. v. Porto Alegre: L&PM, 1998. Coleção L&PM Pocket.

PROUDHON, Pierre-Joseph, *La Pornocracia*. Madrid, Espanha: Huerga y Fierro editores, S. L., 1995.

PUPPO, Joana d'Arc Martins, Representações literárias femininas no romantismo inglês. *Anais do XVI Seminário Nacional Mulher e Literatura/V Seminário Internacional Mulher e Literatura*. pp. 1237-1246. Disponível em:
<http://www.telunb.com.br/mulhereliteratura/anais/wp-content/uploads/2012/01/joana_d_arc.pdf>. Consultado em: 23/03/2014.

REIS, José Carlos, Os Annales: a renovação teórico-metodológica e “utópica” da História pela reconstrução do tempo histórico. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José C.; SANFELICE, José L. (Orgs.), *História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2000, pp. 25-49. (Coleção Educação Contemporânea).

ROMANI, Carlo. Da biblioteca à Escola Moderna – Breve história da ciência e da educação libertária na América do Sul. *Educação Libertária – Educação e Revolução na Espanha Libertária*. n. 1. São Paulo, Imaginário/IEL. pp. 87-100. 3º quadrimestre de 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens (1754)*. Tradução de Maria Lacerda de Moura. Versão para e-book: Edição RidendoCastigat Mores. Disponível em:
<<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/desigualdade.pdf>>. Consultado em 04/10/2013.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *O contrato social*. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Projeto para a educação do senhor de Sainte-Marie. Tradução e introdução de Dorothée de Bruchard. *Perspectiva*: Florianópolis, ano 6, vol. 11, p. 104-131, Jul/Dez. 1988. Disponível em:
<<https://journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10779/10283>>. Consultado em: 08/10/2013.

SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira, A imprensa operária anarquista: gênero, leitura e sentido. *Revista do GELNE*, vol 3, n. 1, 2001, pp. 1-3.

SCHMIDT, Josseane de Freitas, As Mulheres na Revolução Francesa. *Revista Thema*. v. 09, n. 02, 2012, pp. 1-19.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SILVA, Doris Accioly e; SANTOS, Luciana Eliza dos. Caleidoscópio da memória: a educação anarquista redescoberta no arquivo João Pentead. *Cadernos CERU*, série 2, v. 20, n. 1, junho de 2009, pp. 113-128.

SILVA, Wanise Cabral. Liberdade de imprensa x presunção de inocência. *Diálogos Possíveis*, n. 2, pp. 137-160. Ago/dez, 2005. Disponível em: <<http://cidadaoemacao.fsba.edu.br/dialogospossiveis/artigos/7/11.pdf>>. Consultado em 09/10/2013.

SOËTARD, Michel. *Jean-Jacques Rousseau*. Tradução de Verone L. R. Doliveira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 100 p. (Coleção Educadores).

SORTO, Fredys Orlando. Montesquieu: o espírito geral das leis e o mito da separação dos poderes. *Verba Juris*. n. 3, jan./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/vj/article/view/14803/8365>> Consultado em 09/10/2013.

SOSA. Derocina A. C., Imprensa e História. *Revista Biblos*, Rio Grande, 19: 109-125, 2006.

SOUZA. Eliezer Felix de, *A imprensa como fontes para pesquisa em história e educação*. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/LGXIXSF7.pdf . Consultado em 07/07/2014.

STRECK, Danilo R. *Rousseau & a Educação*. 2ª ed. Vol. 5. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 96p. (Coleção Pensadores & a Educação).

TOLSTOI. L. N., *Obras Pedagógicas*. Tradução de J. M. Milhazes Pinto. Impresso na URSS. Edições Progresso, 1988.

WOODCOCK, George. *História das idéias e movimentos anarquistas*.v. 1 – A idéia. Tradução de Julia Tettamanzy. v. 273. Porto Alegre: L&PM, 2010. Coleção L&PM Pocket.

XAVIER. Itamaragiba Chaves, O direito das mulheres a cidadania e a instrução pública nos escritos de Condorcet. *Revista Didática Sistêmica*, v. 14, n. 1, 2012, pp. 29-41.

ZICMAN. Renée Barata, História através da imprensa: algumas considerações metodológicas. *Revista do Programa de Estudos Pós-graduados de História*, vol 4, pp. 89-102, 1985.

Referências das edições citadas d'A Lanterna

A BENÇÃO papal. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 07/03/1901.

A ESCOLA MODERNA e os catholicos. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 05/02/1910A.

A ESCOLA MODERNA e seus methodos. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 26/02/1910B.

A ESCOLA MODERNA em S. Paulo. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 27/11/1909.

A EXPLORAÇÃO de mulheres e crianças nas fabricas. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 01/06/1912.

A IGREJA e o Sindicalismo. *A Lanterna*, São Paulo, edição de 12/04/1913.

A LANTERNA (editorial). *A Lanterna*. São Paulo, edição de 07/03/1901.

A POSTOS!. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 03/06/1901.

A REVISÃO. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 15/12/1903.

A VIAGEM das tres... freiras - seria o Espirito Santo?. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 19/02/1910.

AGRESSÃO covarde. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 24/12/1903.

BEBEL. Augusto, A religião na sociedade socialista. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 01/05/2014.

BERNARDINO de Campos. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 21/12/1903.

BOMBARDA. Miguel, A Sciencia e o Jesuitismo. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 27/28 de junho de 1903.

CAPITAL e Trabalho. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 06/07/1912.

CAUTELA!. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 4/5 de julho de 1903.

DE VEZ EM QUANDO. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 23/12/1903.

DOGMA e Sciencia. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 02/04/1910.

EDUCAÇÃO RELIGIOSA e Educação Leiga. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 06/11/1909.

EMANCIPAÇÃO da mulher. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 08/01/1904.

EMANCIPAÇÃO da mulher. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 10/04/1915A.

EMANCIPAÇÃO da mulher. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 13/03/1915B.

ENSINO LEIGO e Ensino Religioso. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 10/11 de outubro de 1903.

ENSINO Racionalista. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 13/12/1913.

ESCOLA EMILIO Zola. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 17/12/1903.

ESCOLA MODERNA. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 20/11/1909.

ESTUPRADA e assassinada?. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 27/11/1909.

EXPULSÃO de Estrangeiros. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 14/01/1904.

FABRICAS e Oficinas. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 05/05/1912.

GIORDANO Bruno em pleno Seculo XX. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 17/10/1909.

GUERRA á Guerra. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 14/12/1912.

LEÃO Tolstoi. *A Lanterna*. São Paulo: edição de 26/11/1910.

LIBELLO DA SCIENCIA contra o fanatismo - religião e loucura. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 24/03/1901.

MAIS ALGUMAS das moções aprovadas. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 06/12/1913.

O HOMEM. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 11/02/1911.

O PROJETO Erico. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 5,6/09/1903.

O PROLETÁRIO. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 27/04/1912.

O TRABALHO. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 20/04/1901.

OS PADRES e a sciencia. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 03/05/1901).

PEIXOTO. Isauro, Militarismo, Pátria e Questão Social. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 15/04/1916.

PENTEADO. João, Fustigando um miserável tartufo. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 13/12/1913.

PENTEADO. João, Fustigando um miserável tartufo. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 03/01/1914.

REGENERAÇÃO social. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 06/04/1901.

SOARES. Maria A. Despertar Feminino. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 08/10/1914.

SOBRE A ESCOLA Moderna. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 25/07/1914.

UM FESTIVAL artístico literário promovido pela Escola Moderna n. 2. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 06/12/1913.

VASCO. Neno, Da porta da Europa - Gestos Femininos. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 11/04/1914.

VÁZQUEZ-GÓMEZ. Adolfo, Pela Mulher. *A Lanterna*. São Paulo, edição de 01/05/1916.