

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

PASSADO PRESENTE: ANARQUISMO E
CONSTRUTIVISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Juliana Guedes dos Santos Marconi

SÃO CARLOS

2010

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

**PASSADO PRESENTE: ANARQUISMO E CONSTRUTIVISMO NA
EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Juliana Guedes dos Santos Marconi

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Fundamentos da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto.

SÃO CARLOS

2010

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M321pp

Marconi, Juliana Guedes dos Santos.

Passado presente : anarquismo e construtivismo na
educação brasileira / Juliana Guedes dos Santos Marconi. --
São Carlos : UFSCar, 2010.

130 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2010.

1. Educação - história. 2. Anarquismo. 3. Escola nova. 4.
Construtivismo (Educação). I. Título.

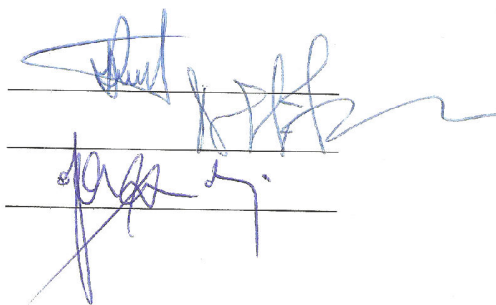
CDD: 370.9 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

Prof. Dr. Amarílio Ferreira Junior

Prof. Dr. Jose Claudinei Lombardi



Two handwritten signatures in blue ink are positioned over two horizontal lines. The top signature is more complex and spans across both lines, while the bottom signature is simpler and primarily rests on the lower line.

Ao meu avô, Gentil, por ser, simplesmente, o
homem mais importante da minha vida.

Agradecimentos

Ao redigir esses agradecimentos, três sentimentos me vêm ao coração: o primeiro é o do dever cumprido, embora ainda haja muito o que aprender e este trabalho não signifique o ponto final, mas o de partida; o segundo é o de saudade, embora os caminhos nem sempre sejam fáceis, olhamos para trás com sentimentos saudosos ao pensar pelo que passamos; o terceiro é o medo de esquecer algum nome em meio a estes agradecimentos – o medo refere-se apenas a nomes, já que as pessoas são, cada uma a sua maneira, inesquecíveis.

Agradeço primeiramente à minha família: minha mãe, Denise, que, mesmo sem entender o que eu falava, estava sempre pronta a escutar minhas reflexões quando eu precisava desabafar e contar para alguém como andava o meu trabalho; minha irmã, Adriana, guerreira, que sempre me orgulhou e que sempre demonstrou, a seu modo, o quanto também se orgulhava de mim e me apoiava em tudo o que eu fazia; aos meus avós, Gentil e Neusa, pelas palavras de incentivo, pelas orações, pelo amor. E a todos estes pela compreensão de minha ausência física em muitos momentos importantes.

Agradeço às minhas outras duas famílias, tão importantes quanto a primeira, que eu tive o privilégio de escolher ter por perto: a da minha república e a das minhas melhores amigas. A primeira, composta por meninas divertidas, companheiras, inteligentes e muito diferentes entre si, mas cada uma com seu encanto: Bruna (já comigo nessa jornada há sete anos), Yolanda (a quem escuto com prazer e que, em igual medida, me ouve quando sou eu quem precisa desabafar) e Flávia (a caçula que, em certos momentos, se mostra tão madura quanto qualquer outra pessoa, mas que, mesmo quando madura, encara o mundo com a alegria das crianças). A segunda família é composta por três meninas que não consigo definir por outra palavra que não seja “fundamentais”. Sem elas, o caminho, além de mais tortuoso, talvez não me trouxesse até aqui: Juliana (às vezes mãe, às vezes filha, sempre amiga), Fernanda (com seu otimismo às vezes irritante, mas que é fundamental ter por perto) e Tatiana (com sua força camuflada na imagem de menina frágil).

Aos amigos mais recentes (e não necessariamente mais novos) da turma de Mestrado e Doutorado que, mesmo quando nos reuníamos para encontros sem qualquer motivo acadêmico, proporcionavam discussões e conversas as quais, com a mais absoluta certeza, contribuíram para que minhas reflexões pudessem compor uma dissertação: Patrícia, Geline, Soraya, Evandro (Biffi), Jaqueline e Gabriela. Vocês foram ótimos, ainda

que, no momento, estejamos um pouco afastados, cada um na busca pessoal de vencer essa etapa tão importante.

Ainda durante esta trajetória, atuando como tutora virtual das disciplinas de História da Educação I e II, no curso de Pedagogia a distância da UAB-UFSCar, conheci pessoas que em igual medida ampliaram meus conhecimentos acadêmicos e se tornaram, antes de tudo, amigas: Ana Paula e Aldrei, vocês também foram fundamentais na realização deste projeto; professora Marisa Bittar, obrigada pelos momentos de aconselhamento e pelos outros em que apenas sua presença tornava as coisas mais claras e eu, mais segura; professor Amarílio Ferreira Jr., obrigada por contribuir como banca, conselheiro e amigo com esta “criatura” que escreve estas palavras.

Mas outros professores contribuíram com este trabalho sem, necessariamente, me orientar academicamente com textos ou conceitos. Mais que isso, com estes mestres, nas conversas informais, é que os conceitos mais valiosos me foram passados: professora Roseli Rodrigues de Mello, “culpada” pelo início e pela continuidade de meus estudos sobre os anarquistas; professor Paolo Nosella que, certa vez, com a docilidade dos olhos de um verdadeiro italiano, disse que eu estava em “boas mãos” ao estudar os anarquistas; professor João Virgílio Tagliavini que, sem me deixar perceber se estava ou não atrasado para algum compromisso, sentava-se comigo nos bancos, em frente ao prédio do Departamento de Educação, para perguntar como estava meu trabalho, ouvir e aconselhar.

Separadamente, agradeço ao professor Luiz Bezerra Neto. Separadamente porque, assim como os outros, também foi amigo, companheiro e aconselhador, mas foi além: orientou-me na execução deste trabalho e, muitas vezes, acalmou-me quando necessário. Só quem nos conhece sabe que talvez o sucesso de nossa dupla deva-se ao meu desespero constante e à calma e tranquilidade que ele sempre traz nos olhos e nas palavras. Obrigada por fazer parte do início de minha trajetória acadêmica (ainda na graduação, com o meu TCC) e por confiar em mim para dar continuidade a ela com essa dissertação e com uma futura tese.

Por fim, agradeço ao professor José Claudinei Lombardi, o Zezo, que estou tendo o prazer de conhecer somente agora, pela disponibilidade em participar da banca de avaliação e pela imensa contribuição com o texto e com a minha formação.

Agradeço também (em meu nome, de minha mãe e meu avô, que sempre lutaram muito para me manter financeiramente durante a graduação e o Mestrado), a Capes, pela bolsa concedida. Fica aqui registrado, a todos e todas, o meu muito obrigada!

There's always gonna be another mountain
I'm always gonna wanna make it move
Always gonna be an uphill battle
Sometimes I'm gonna have to lose
Ain't about how fast I get there,
Ain't about what's waiting on the other side:
It's the climb

*[Sempre haverá uma outra montanha
Eu sempre vou querer movê-la
Sempre será uma batalha difícil
Às vezes eu terei que perder
Não se trata do quão rápido eu chegarei lá,
Não se trata do que está me esperando do outro lado:
É a subida]*

Composição: Jéssica A/Jessi Alexander/Jon Mabe
Intérprete: Miley Cyrus

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo refletir acerca da atualidade da metodologia anarquista de educação a partir da análise desta em relação às teorias construtivistas de educação. O enfoque do trabalho está na metodologia, porque não se trata aqui de comparar ou fazer aproximações entre as educações proferidas e defendidas pelos anarquistas e qualquer outra nos dias atuais. Isso porque, além do contexto histórico, são inegáveis as diferenças político-ideológicas que fundamentam as concepções anarquistas e construtivistas de educação. Para tanto, inicialmente se fez uma explanação acerca do movimento anarquista e suas vertentes, com destaque àquela mergulhada no idealismo, que deu origem às teorias educacionais anarquistas trabalhadas neste texto. Em seguida, discutiram-se as principais diretrizes teóricas da educação anarquista e, como exemplo de atuação no contexto estrangeiro, *La Escuela Moderna*, instituição barcelonesa criada e dirigida por Francisco Ferrer y Guardia na transição do século XIX para o XX; e, no contexto brasileiro as Escolas Modernas nº 1 e nº 2, homônimas à instituição barcelonesa, que foram criadas na cidade de São Paulo. Acerca das três instituições, o contexto histórico, as principais diretrizes e o processo de abertura e fechamento das instituições foram abordados. Dando continuidade ao trabalho, foram analisadas as teorias escolanovistas e as teorias construtivistas (presentes no final do século XX e que tiveram suas bases na primeira). Por fim, foram verificadas aproximações entre as metodologias desenvolvidas pelas iniciativas anarquistas e construtivistas de educação – sem que fossem esquecidas as diferenças político-ideológicas – e a análise sobre a atualidade da metodologia anarquista de educação. Ao final do texto, foi possível refletir sobre uma teoria educacional que, embora viva no mundo das utopias e cause tanto receio às pessoas, se mostra mais presente do que nunca no cenário educacional, ainda que de forma não declarada. Além disso, foi possível refletir a respeito do atual detrimento do papel e da atuação docente e da dual possibilidade de utilização de metodologias adaptando-as às bases político-ideológicas de cada concepção educacional.

Palavras-chave: Educação; Anarquismo; Escola Nova; Construtivismo.

Abstract

The present research aims at reflecting about the contemporary educational anarchist methodology from the analysis of that one in relation to the educational constructivist theories. The emphasis of this work is on methodology since the purpose is not comparing or making approaches among the educational movements uttered or defended by anarchists or any other recent educational movements. In fact, besides the historical context, the political-ideological differences that constitute anarchist and constructivist concepts are evident. Thus, firstly, it was done an explanation regarding the anarchist movement and its aspects with emphasis to that dipped into the idealism that gave rise to the educational theories anarchists worked in this text. Then was discussed the main theoretical guidelines of anarchist education and, as an example of activity in the foreign context, La Escuela Moderna, Barcelonean institution created and managed by Francisco Ferrer y Guardia in the transition from the nineteenth to the twentieth century and, in the Brazilian context, the Escolas Modernas n.1 and n.2, the homonymous Barcelonean institution that were created in São Paulo. About the three institutions, the historical context, the main guidelines and them process of opening and closing, were mentioned. Thirdly, the theories of both, New School Movement and constructivism (established in the end of the twentieth century and based on the New School Movement) were analyzed. Fourthly, approaches between the methodologies developed not only by anarchist but also by constructivist initiatives were verified – without forgetting the political-ideological differences, the contemporary educational anarchist methodology was analyzed. Finally, was possible to reflect on an educational theory that, although it is utopian and apprehensive, shows to be implicitly employed in educational environment. Besides, it was possible to reflect about issues as the recent detriment of teachers' role and their performance and also the double possibility of employing methodologies adapted according to the political-ideological bases of each educational conception.

Keywords: Education; Anarchism; New School Movement; Constructivism.

Sumário

Introdução	1
Capítulo 1 – Educação anarquista: fundamentos teóricos e aspectos históricos	7
1.1 A História da Educação como base para o desenvolvimento das teorias educacionais anarquistas	8
1.2 O idealismo do anarquismo liberal individualista	13
1.3 O Movimento das Escolas Modernas	28
Capítulo 2 – A educação anarquista e a concretização dos ideais no intercâmbio Brasil-Espanha	30
2.1 Diretrizes teóricas da educação anarquista	31
2.2 Francisco Ferrer e La Escuela Moderna de Barcelona	33
2.3 A repercussão em terras brasileiras	39
2.4 O panorama educacional encontrado pelos anarquistas no Brasil	42
2.5 Organização e imprensa operária	45
2.6 Escolas anarquistas em São Paulo: Escolas Modernas tupiniquins	53
2.7 O contexto histórico que acabou com as iniciativas educacionais anarquistas brasileiras	62
Capítulo 3 – Escola Nova, Construtivismo e Anarquismo: um encontro de metodologias	69
3.1 Escola Nova	71
3.2 O Construtivismo	83
3.3 Da anarquia à pós-modernidade: uma análise dos aspectos históricos e metodológicos da educação no Brasil	90
Conclusão	116
Referências Bibliográficas	123
Anexo	128

Introdução

A presente pesquisa, apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação iniciou, ainda que de forma prematura, em meu Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado a esta mesma Universidade para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia. Foi ainda no curso de graduação, durante as discussões na disciplina de Didática II, que me interessei pela temática da educação anarquista. Na ocasião, pedi à professora da disciplina, Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello, que me indicasse alguma bibliografia pela qual eu pudesse obter mais informações sobre o tema. Ela, muito sábia e prontamente, indicou-me *La Escuela Moderna*, de Francisco Ferrer y Guardia, além da Tese de Doutorado de Flávio Venâncio Luizetto, de quem tinha sido aluna. Iniciei meus estudos e pesquisas pensando no Trabalho de Conclusão de Curso e, meses mais tarde, recorri à professora Roseli novamente: agora precisava de um orientador. Mais uma vez, sábia e prontamente, ela me indicou o nome do Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto, que eu ainda não conhecia, mas que se prontificou a me ajudar na pesquisa e ao lado de quem comecei a construir minha trajetória acadêmica.

Sob a orientação do professor Luiz, escrevi o TCC sob o título “A Educação Anarquista e a Educação Pública Estatal Brasileira: semelhanças e diferenças”, fui aprovada pela banca examinadora e, já na condição de pedagoga formada, comecei a construir meu projeto para o ingresso no Mestrado. Obviamente, ainda restavam lacunas em meus estudos sobre a educação anarquista e, por isso, eu já tinha decidido a temática. Mas faltava meu objeto. Foi quando, participando do I Colóquio Internacional de Educação Libertária, promovido pelo Instituto de Estudos Libertários (IEL), em São Paulo, ouvi a fala da Profª. Ana Elisa Siqueira, diretora de uma escola municipal da cidade de São Paulo, que relatava a experiência de sua escola, a qual teve a metodologia revolucionada com base na experiência da Escola da Ponte, em Portugal. Nesse mesmo Colóquio ouvi ainda a exposição de José Pacheco, coordenador da Escola da Ponte, que narrava a experiência portuguesa. Lembrei de minhas pesquisas e das Escolas Modernas que existiram em São Paulo no início do século XX. Estaríamos revivendo a disseminação de iniciativas anarquistas na Europa e no Brasil? E mais: tal como no passado, a iniciativa brasileira tinha como base a iniciativa europeia. Seria um *déjà vu*?

Aos poucos fui aprofundando as leituras e, ao ler o Projeto Pedagógico daquela escola portuguesa, deparei-me com um questionamento que já não saía da minha cabeça e,

por isso, não podia ignorar. No referido Projeto, consta a seguinte declaração: “Este currículo objectivo, cruzado com metodologias próximas do paradigma construtivista, induzirá o desenvolvimento de muitas outras competências, atitudes e objectivos que tenderão, necessariamente, a qualificar o percurso educativo dos alunos” (ESCOLA da Ponte, 2007, p. 6). Mas, se a metodologia da Escola da Ponte aproxima-se da construtivista, por que estaria o professor José Pacheco palestrando em um colóquio de educação libertária? O que teria de próximo entre essas duas concepções educacionais?

Assim se deu a construção do objeto deste trabalho: a atualidade da **metodologia** anarquista de educação. O grifo na palavra metodologia se faz necessário porque não se trata aqui de comparar ou fazer aproximações entre as educações proferidas e defendidas pelos anarquistas e qualquer outra nos dias atuais. Isso porque, além do contexto histórico, são inegáveis as diferenças político-ideológicas que fundamentam as concepções anarquistas e construtivistas de educação.

Enquanto a educação proposta e defendida pelos anarquistas representa uma ferramenta pela qual se formará a geração responsável pela revolução social, para os escolanovistas e construtivistas, a educação tem por objetivo formar as novas gerações para atuar na comunidade em que vivem, sem a pretensão de transformações.

Dessa forma, mesmo entendendo as diferenciações político-ideológicas evidentes entre as teorias estudadas neste trabalho, foi impossível ignorar semelhanças metodológicas entre elas e o questionamento que adveio delas: seria a metodologia anarquista de educação algo extremamente atual? Seria um passado que continua presente?

Com essa diferenciação clara e esse questionamento em mente, passamos à estruturação do trabalho. Seria impossível analisar separadamente as teorias anarquistas e construtivistas pela lacuna de tempo entre elas – aproximadamente 100 anos –, já que uma data da transição do século XIX para o XX e a outra tem seu momento de maior difusão na década de 1980. Dessa forma, traçamos um caminho histórico que nos permitiu refletir sobre a atualidade da metodologia anarquista.

O caminho começa no *primeiro capítulo* deste trabalho: nele temos como objetivo a contextualização histórica do movimento anarquista e a explanação acerca da atuação dessa vertente no mundo. Assim, trataremos do nascimento do movimento anarquista e, conseqüentemente, das teorias anarquistas de educação. Além do contexto histórico, veremos também um pouco de cada vertente do anarquismo, já que, para o desenvolvimento deste trabalho, não lidaremos com todas elas, mas apenas com aquelas

arraigadas ao idealismo contemporâneo de seu desenvolvimento. Ou seja, embora tratemos de forma breve de autores como Michael Bakunin e Peter Kropotkin, nossas bases fundamentais para o presente texto estão mais em Pierre-Joseph Proudhon, Max Stirner e Leão Tolstói.

No *segundo capítulo*, retrataremos três iniciativas anarquistas em educação: *La Escuela Moderna de Barcelona*, idealizada e dirigida por Francisco Ferrer y Guardia; e Escola Moderna nº 1 e nº 2, fundadas na cidade de São Paulo e inspiradas na iniciativa barcelonesa. O objetivo aqui é o de entender como se deu o desenvolvimento prático dos ideais anarquistas referentes à educação (analisados no primeiro capítulo) nos contextos estrangeiro (representado por Barcelona-Espanha) e brasileiro. Veremos um pouco da atuação dessas escolas em seu pouco tempo de funcionamento e também o fim dessas experiências, curiosamente também tão parecidos. Entretanto, optamos pela instituição barcelonesa sem ignorar outras iniciativas importantes e, até mesmo, anteriores a ela. Aliás, muitas foram as iniciativas educacionais com base nos preceitos do anarquismo que foram colocadas em prática na transição do século XIX para o XX. Segundo Giampietro Berti, em prefácio escrito para o livro de Francesco Codello, intitulado “A boa educação: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill”, as décadas que representam essa transição

assinalam uma mudança fundamental para a história do educacionismo anarquista, porque se assiste a uma dupla dialética: na medida em que tende a fechar-se a fase do pensamento anarquista clássico, abre-se aquela de sua possível tradução na concreta experiência pedagógica (CODELLO, 2007, p. 13).

Desde então, temos notícias da concretização de inúmeras iniciativas libertárias pelo mundo. Entretanto, em igual medida, estão documentados também o insucesso de muitas delas, recorrentemente, por conta da repressão dos governos e da Igreja Católica, sob acusações, por exemplo, de não-adequação à legislação de ensino vigente ou por propagar educação laica. A não-adequação à legislação pode ser exemplificada pela prática de co-educação entre os sexos, proibida em muitos países. Um exemplo é a própria experiência de Barcelona fechada pela repressão ao seu idealizador pouco tempo depois dos acontecimentos da *Semana Trágica* (em agosto de 1909). Emma Goldman (2006) explica que as acusações contra Ferrer foram as de organizar escolas laicas e de colocar em circulação literatura da mesma natureza. Outro exemplo é a própria trajetória das

instituições brasileiras estudadas nesta pesquisa: as Escolas Modernas, inspiradas na iniciativa espanhola, que tiveram o mesmo fim.

Entretanto, o que nos permite continuar o traçado do caminho da pesquisa foi o fato de as escolas serem fechadas no momento em que começaram a se disseminar os ideais escolanovistas que, mais tarde, serviriam de base para as teorias construtivistas. Continuando a análise histórica, passamos do fechamento das Escolas Modernas paulistas para as questões da Escola Nova e do Construtivismo. Dessa forma, no *terceiro capítulo*, buscamos compreender como o movimento escolanovista (cujo nascimento é contemporâneo ao fim de muitas iniciativas anarquistas) foi disseminado pelo mundo e no Brasil. Além disso, buscamos também compreender como esse movimento deu as bases necessárias para o desenvolvimento das teorias construtivistas em educação que, por sua vez, estão fundamentando as teorias pós-modernas. Porém, conscientes de que as teorias construtivistas estão em um processo de transição para as teorias pós-modernas de educação, também buscamos neste último capítulo uma breve explanação dessa nova concepção, cujas bases estão no construtivismo. Entretanto, como as concepções pós-modernas de educação ainda não estão propriamente fixadas e, como afirma Newton Duarte (2004), ainda são muito semelhantes às do Construtivismo, preferimos nos ater às concepções construtivistas de educação. Por fim, na reta final do caminho inicialmente traçado, buscamos analisar em que sentido as teorias anarquistas ainda estão presentes nos processos educacionais, ou seja, nas metodologias aplicadas ainda hoje.

Para isso, desenvolveremos a análise a partir de proximidades identificadas com base em cinco “temas”. Serão eles: 1. A psicologia infantil e o foco centralizado no indivíduo durante o processo educativo; 2. A relação entre jogo e trabalho, sendo este último considerado como ferramenta de aprendizagem; 3. A experimentação prática como atividade fundamental no processo ensino-aprendizagem; 4. A importância do meio social e/ou comunitário no qual o aluno está inserido; e 5. O papel do educador no processo desenvolvido pelas teorias analisadas.

Portanto, o objetivo proposto é o de analisar como as metodologias anarquistas de educação não deixaram de estar presente nos ideários educacionais que visaram à superação da escola tradicional ainda que estivessem alicerçados em bases político-ideológicas muito diferentes das anarquistas.

Para percorrer o caminho descrito, foram realizadas leituras que pudessem embasar teoricamente as concepções anarquistas, escolanovistas e construtivistas de

educação, além daquelas que permitiram documentar as práticas realizadas nas instituições que seguiram essas teorias. Sobre as primeiras, as teorias desenvolvidas pelos principais autores do anarquismo e sistematizadas por George Woodcock, nos permitirão uma análise das diferentes vertentes do movimento anarquista. Além delas, a obra de Max Stirner “O falso princípio da nossa educação” será fundamental para compreendermos o idealismo arraigado à teoria anarquista com a qual trabalhamos. Para tratarmos das teorias escolanovistas, clássicos da História da Educação, como Franco Cambi e Mario Alighiero Manacorda, serão utilizados; além, é claro, dos escritos de John Dewey e de Anísio Teixeira. O primeiro foi o principal autor do movimento da escola nova e o segundo, responsável pela difusão dessa teoria no Brasil. Já para o desenvolvimento dos ideais construtivistas, a teoria de Piaget será trabalhada principalmente pelos escritos de Lauro de Oliveira Lima, maior difusor dos ideais piagetianos no Brasil, que nos permitirão entender melhor as proposições do biólogo suíço. Por fim, para a análise que desenvolveremos, tomaremos como base alguns textos de Newton Duarte que, já há algum tempo, vem tecendo importantes considerações sobre o construtivismo e as teorias pós-modernas de educação que estão em ascensão.

A seleção das leituras utilizadas partiu de pesquisas feitas em bibliotecas universitárias – da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), de São Paulo (USP), Federal de São Carlos (UFSCar) e Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Além disso, o Arquivo Edgard Leurenroth da Unicamp, por possuir um grande acervo de periódicos e impressos operários, auxiliou no desenvolvimento do texto acerca das iniciativas anarquistas de educação no Brasil. Outra fonte importante, a rede mundial de computadores (Internet), contribuiu para a leitura de outros materiais digitalizados e para o aprofundamento nas questões relativas aos perfis de muitos personagens aqui presentes. Exemplos disso são as *home pages* da Fundação Francisco Ferrer y Guardia e da Biblioteca Virtual Anísio Teixeira.

Durante a pesquisa bibliográfica, foram encontradas teses e dissertações que, por auxiliar no desenvolvimento desta pesquisa, acabaram compondo as referências bibliográficas deste trabalho. A tese de doutorado de Flávio Venâncio Luizetto e a dissertação de mestrado de Tatiana da Silva Calsavara foram as que mais nos auxiliaram, principalmente no que diz respeito aos anarquistas e sua atuação. Entretanto, importante ressaltar que nenhuma destas (ou das demais encontradas) focou sua análise na atualidade da metodologia anarquista de educação, como ocorre no presente texto.

Espera-se portanto que, ao final do texto, possamos proporcionar uma análise sobre uma teoria educacional que, embora viva no mundo das utopias e cause tanto receio às pessoas, se mostra mais presente do que nunca no cenário educacional, ainda que de forma não declarada.

Capítulo 1 – Educação anarquista: fundamentos teóricos e aspectos históricos

A história da educação nos mostra que os processos educativos (escolares e não escolares), durante muitos séculos, estiveram estritamente ligados às crenças religiosas e ao poder econômico da classe dominante. As propostas educativas de cunho anarquista buscaram, desde o momento em que surgiram, transferir essa responsabilidade para as mãos de todos aqueles que usufruiriam da educação. Esse princípio é denominado “ação direta”, um dos quatro “princípios básicos de teoria e ação” do “princípio gerador” do anarquismo, que é modificado a partir das condições históricas e sociais às quais é submetido. Os princípios básicos de teoria e ação, da forma como foram explicados por Silvio Gallo (2009), são os seguintes: (a) *autonomia individual* – a dialética entre indivíduo e sociedade, em que esta só existe a partir da agrupação de indivíduos e estes não existem fora da sociedade; (b) *autogestão social* – contrária à ideia de democracia representativa, por isso propõe a democracia participativa em que há gestão direta da sociedade; (c) *internacionalismo* – revolução globalizada e não o isolamento de ações em cada país; (d) *ação direta* – massas construindo revoluções e gerindo o processo por meio de atividades que traduzem essa ação de forma direta.

Erico Malatesta, para explicar o princípio da “ação direta”, afirma que:

devidos impelir o povo a expropriar aos proprietários, pôr em comum os produtos e organizar a vida social por si próprios, mediante associações livremente organizadas, sem esperar ordens de alguém e negando-se a nomear e a reconhecer um governo, ou qualquer outro corpo constituído que a qualquer título que seja – constituinte, ditadura, etc. –, atribua-se, ainda que em caráter provisório, o direito de fazer a lei e de impor aos demais, pela força, a sua vontade (MALATESTA *apud* LUIZETTO, 1984, p. 58).

Assim, entendendo a ação direta como o processo de gerir qualquer instância da sociedade, por meio de gestão participativa e não representativa, e tendo como única opção de educação a tradicional capitalista, nas escolas público-estatais ou nas instituições privadas, que, segundo Silvio Gallo, eram “normalmente mantidas e geridas por ordens religiosas” (GALLO, 2009, p. 1), o movimento anarquista criou iniciativas próprias de educação, uma vez que os libertários enxergavam a Igreja como aliada do Estado na tarefa de sustentar e manter a burguesia.

Tal constatação sobre o caráter ideológico da educação oferecida busca “mostrar que as escolas dedicam-se a *reproduzir* a estrutura da sociedade de exploração e dominação” (GALLO, 2009, p. 1 – grifo do autor); e acrescentaria exclusão, uma vez que o acesso a tal educação era limitado a setores da elite política e econômica.

A educação libertária, em vários lugares do mundo, inclusive no Brasil, “não fazia parte de um projeto de ‘desenvolvimento harmonioso do país’ (...) [mas] inseria-se no bojo de um projeto de ruptura social” (GHIRALDELLI Jr., 1987, p. 103). E foi com o desígnio principal de promover a transformação dessa educação, e principalmente das condições de reprodução da sociedade, que os libertários começaram a agir segundo seus ideais, ainda que o maior entrave à Revolução, segundo os anarquistas, tenha sido o próprio Estado Moderno, a classe burguesa, que ascendeu ao poder com o advento da Modernidade. Sobre isso, Kropotkin explica que

os operários tinham contra eles, se quizessem tentar uma revolução dessas, não a aristocracia decadente contra a qual os camponeses e os republicanos tiveram de lutar no fim do século dezoito (...) mas teriam que defrontar-se com a classe média muitíssimo mais poderosa sob o ponto de vista intelectual e físico, que tem ao seu serviço o organismo poderoso do Estado moderno (KROPOTKINE, 1907, p. 291).

Assim, a fim de localizar historicamente a educação libertária e justificar a afirmação anterior sobre o elitismo e a religiosidade históricos da educação (sem a pretensão de resumir a história da educação neste texto), é que passaremos, rapidamente, por alguns dos principais acontecimentos da história da educação.

1.1 A História da Educação como base para o desenvolvimento das teorias educacionais anarquistas

Segundo Mario Alighiero Manacorda, “do Egito é que nos chegaram os testemunhos mais ricos sobre todos os aspectos da civilização e, em particular, sobre a educação” (MANACORDA, 2002, p. 9). Assim, pode-se dizer que o início da história da educação data do início das civilizações humanas, partindo do pressuposto de que, onde há sociedade, há educação. Neste contexto, a educação mostrava-se ligada à moral das tradições familiares e de castas e, ainda mais fortemente, às questões religiosas. A ligação com as tradições deve-se, como explica Manacorda, à “ininterrupta continuidade da transmissão educativa de geração em geração. A imutabilidade e a autoridade dos adultos são as características fundamentais desta educação” (MANACORDA, 2002, p. 11).

Já com relação às ligações com as crenças, vemos que, desde a Antiguidade, a educação é reservada às castas dominantes, e portanto, por serem as castas “determinadas” pelos deuses, a educação é privilégio determinado pelos seres míticos superiores. Ademais, Manacorda também nos explica que na casta dominante é que se distinguem as formações e as atividades religiosas ou laicas: “é nestas classes, em suas tarefas religiosas ou laicas, que tem origem a elaboração de toda a cultura sagrada ou comum” (MANACORDA, 2002, p. 39).

Assim, através dos séculos, a educação, embora tenha se modificado com a consolidação da leitura e da escrita, da normatização de espaços destinados à educação e da consolidação do ofício de mestre; não se desfez de sua base primeira: a elitização do conhecimento e a religiosidade. Em qualquer época, desde o Egito antigo, a educação foi destinada às classes dominantes e proferida por sacerdotes e religiosos, não importando a religião difundida (se politeísta ou monoteísta). Manacorda também coloca que,

de fato, numa sociedade dividida em classes, todas as classes têm seus costumes particulares, mas, contemporaneamente, ressentem-se do incontrastável processo de aculturação por parte dos dominantes: a classe dominante é sempre um demiurgo que configura a sociedade toda à sua própria imagem e semelhança (MANACORDA, 2002, p. 40).

Quanto à religiosidade arraigada à educação, cremos não haver exemplo mais claro que aquele da Idade Média. Séculos depois da Antiguidade, mas ainda destinada às camadas dominantes, a educação na Idade Média está completamente nas mãos da religião difundida na Europa: o Cristianismo, representado predominantemente pela Igreja Católica. Porém, o elitismo configura-se, nesse período histórico, diferentemente da maneira como estava configurado na Antiguidade.

Se nas épocas remotas a educação era exclusiva das camadas dominantes, é na Idade Média que começamos a ver uma divisão da educação atrelada à divisão de camadas sociais. Mesmo não significando uma expansão quantitativa total, ou seja, mesmo não se estendendo a todos, independentemente da origem social, foi durante a Idade Média que a educação deixou de ser restrita à camada dominante da sociedade, o que não significava também que à camada dominada fosse estendida a mesma educação direcionada à elite. Durante esse período da história, se viu distinguir a educação para os governantes e a educação para aqueles que se dedicariam aos trabalhos braçais (estes receberiam o mínimo de educação necessário para que pudessem manter-se em sua classe social). Um ótimo exemplo é o das Universidades e Corporações de Ofício, originárias da Idade Média por volta do ano 1000.

De acordo com Franco Cambi, é nesse período, no qual estamos “já longe do feudalismo (que, todavia, permanece como estrutura-base da sociedade européia) e caminhando, cada vez mais sensivelmente, para a Modernidade” (CAMBI, 1999, p. 173), que essa distinção acontece. A Universidade teve – como nos conta Manacorda – sua primeira origem “na confluência espontânea de clérigos de várias origens para ouvir aulas de algum douto famoso” (MANACORDA, 2002, p. 147). Os clérigos saíam das escolas das catedrais e iam ao encontro dos doutos para adquirir mais conhecimento. Já as Corporações surgem, como coloca Manacorda, a partir dos

novos modos de produção, em que a relação entre a ciência e a operação manual é mais desenvolvida e a especialização é mais avançada; para isso é necessário um processo de formação em que o simples observar e imitar começa a não ser mais suficiente (MANACORDA, 2002, p. 161).

Assim, os estudantes das Corporações de ofícios ligavam-se aos mestres e, na condição de discípulos, aprendiam o ofício no ato de trabalhar sem nada receber pela produção.

A ligação da educação com os ideais religiosos não termina com o fim da Idade Média. É na transição para a Modernidade, com os movimentos da Reforma e com as contribuições de Martinho Lutero e Jan Amós Comenius – nos séculos XVI e XVII –, que a educação básica que conhecemos hoje começou a tomar forma, porém, ainda longe de ser laica. De qualquer forma, podemos dizer que o acesso à educação ampliava-se. Lutero, um dos promotores da Reforma Protestante, defendia a expansão do acesso à alfabetização, para que cada um pudesse salvar-se a partir da leitura individual das sagradas escrituras, e reivindicou a intervenção do Estado na educação. Comenius, dando continuidade a esses ideais, preconizou uma educação estendida às mulheres e portadores de deficiência (desde que não fosse mental) para que “toda a juventude (exceto a quem Deus negou a inteligência) seja formada” (COMENIUS, 2001, p. 153). Porém, o objetivo continuava a ser o de formar o cristão, educado “em todas aquelas coisas que podem tornar o homem sábio, probo e santo” (COMENIUS, 2001, p. 153).

Foi somente durante o século XVIII, popularmente conhecido como “o século das luzes”, em meio à disseminação da ciência e da consolidação do capitalismo por meio das revoluções Burguesa e Industrial, que vemos a educação afastar-se dos ideais religiosos. Nesse contexto, os ideais anarquistas de educação começam a tomar forma concomitantemente com o movimento iluminista. Isso porque é nesse contexto que as primeiras ideias que garantiam certa centralidade à educação na formação do indivíduo

surgiram. Segundo Franco Cambi, “é através da difusão das *lumières*, da *Aufklärung*, do iluminismo que a pedagogia se afirma como um dos centros motores da vida social e das estratégias de sua transformação” (CAMBI, 1999, p. 336).

De acordo com Cambi, foi o filósofo Jean-Jaques Rousseau que contrariou todas as tradições de sua época no que diz respeito à educação ao passo que centrava o processo educativo na criança. Cambi nos explica que 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).

Um exemplo da centralidade do processo educativo no indivíduo é a afirmação de Immanuel Kant, datada de 1783, em que o esclarecimento é discutido como ferramenta de liberdade e autonomia:

Que porém um público se esclareça [“aufkläre”] a si mesmo é perfeitamente possível; mais que isso, se lhe for dada a liberdade, é quase inevitável. Pois encontrar-se-ão sempre alguns indivíduos capazes de pensamento próprio (...) que, depois de terem sacudido de si mesmos o jugo da menoridade, espalharão em redor de si o espírito de uma avaliação racional do próprio valor e da vocação de cada homem em pensar por si mesmo (KANT, 1985, p. 102).

Mergulhado também nas ideias iluministas, William Godwin, apontado por Codello como “pai do anarquismo” (CODELLO, 2007, p. 29) e, em contrapartida, pouco reconhecido pelos educadores libertários, elabora suas ideias acerca da educação. Godwin, segundo Codello, foi o responsável pela “passagem racional e originária que realizará do século das luzes ao anarquismo” (CODELLO, 2007, p. 27) e, a exemplo de seus contemporâneos, vê “na educação, o principal instrumento da emancipação humana” (CODELLO, 2007, p. 28).

São, portanto, raízes primeiras dos ideais educacionais anarquistas, os ideais iluministas. Segundo Sílvio Gallo, a necessidade de se criar um novo homem para que se crie uma nova sociedade, colocada por Jean-Jaques Rousseau em suas obras, pode ser considerada “como a diretriz primeira da pedagogia libertária” (GALLO, 2007, p. 102). Além disso, ainda segundo o autor, tanto Rousseau quanto os anarquistas defendem aspectos educativos 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).

Entretanto, se analisarmos mais profundamente os objetivos que Rousseau e os anarquistas delinearam para suas teorias e iniciativas, começaremos a encontrar as

diferenças fundamentais. Inicial e principalmente, as ideias disseminadas por Rousseau estavam a serviço da sociedade que os anarquistas almejavam transformar. Gallo ainda explica que

Rousseau defendia a liberdade, mas a liberdade burguesa; defendia o individualismo, mas o individualismo burguês; lutava por uma nova sociedade, a sociedade burguesa que a Revolução Francesa consolidaria. Os anarquistas, por sua vez, tomam Rousseau e o superam, *tornando sociais todas as suas intenções individuais*: os libertários transformam a liberdade e a individualidade em fatos sociais, só encontrando sentido em meio à comunidade dos homens, em meio à solidariedade, e não como expressão da competição, que só leva a “sucessos” individuais (GALLO, 2007, p. 103 – grifos do autor).

Considerando, portanto, que o movimento iluminista e a valorização dos conhecimentos para o desenvolvimento humano eram questões mundiais, vemos que os educadores anarquistas foram, acima de tudo, homens de seu tempo. Dessa forma, com o emergir das concepções burguesas de educação e mergulhados nos conceitos iluministas que também baseavam tais concepções, a pedagogia anarquista

é o resultado da confluência dessa nova tendência da educação burguesa, que se traduz em torno da afirmação da liberdade, com a crítica social do movimento libertário, que se desenvolve na proposta de construção de um novo mundo e de um novo homem, realidades indissociáveis e de construção simultânea, na perspectiva da dialética libertária (GALLO, 2007, p. 103).

A pedagogia libertária foi colocada em prática por meio de inúmeras iniciativas na transição do século XIX para o XX. Segundo Giampietro Berti, em prefácio escrito para o livro de Francesco Codello, as décadas que representam essa transição

assinalam uma mudança fundamental para a história do educacionismo anarquista, porque se assiste a uma dupla dialética: na medida em que tende a fechar-se a fase do pensamento anarquista clássico, abre-se aquela de sua possível tradução na concreta experiência pedagógica (CODELLO, 2007, p. 13).

Portanto, apresentamos, ainda que de forma preliminar, uma sistematização de dados importantes para o estudo da história da educação libertária e de sua aplicação no campo educacional considerado, pelos anarquistas, um dos que mais demandam intervenções para que uma nova sociedade seja possível.

É ainda importante ressaltar que essa proximidade com os ideais rousseauianos define uma das diretrizes do anarquismo: aquele que se origina na corrente liberal individualista. Para os anarquistas dessa corrente, a sociedade será transformada

naturalmente pela progressiva transformação do indivíduo. Dessa forma, transformam-se os indivíduos, e estes, por sua vez, promoverão a transformação da sociedade. Aí é que se torna fundamental a educação como ferramenta de atuação: pela educação, pode-se transformar o indivíduo, suas ideias e valores, incitando a necessidade de transformação em âmbitos sociais.

Vejamos inicialmente como essa corrente anarquista desenvolveu-se na história do movimento e como ela está presente nos escritos de seus maiores teóricos.

1.2 O idealismo do anarquismo liberal individualista

Como vimos anteriormente, para atingir o objetivo final de transformar a sociedade, o anarquista inicia o processo pela condenação à sociedade vigente, “mesmo que essa condenação tenha origem numa visão individualista sobre a natureza do homem; [e para isso] seu método é sempre de revolta social, seja ela violenta ou não” (WOODCOCK, 2002, p. 7).

É, entretanto, nessa revolta social que os anarquistas têm como método que a diferenciação das vertentes anarquistas aparece. Segundo Woodcock, essas vertentes são as que seguem: *a) Individualista*: cujos maiores representantes são Max Stirner e William Godwin, que almeja uma sociedade de “homens livres, repartindo seus meios de subsistência segundo os preceitos da justiça abstrata” (WOODCOCK, 2002, p. 20); *b) Mutualista*: representada principalmente por Pierre-Joseph Proudhon que, “apesar de sua entusiástica defesa das liberdades individuais, pensa em termos de associação” (WOODCOCK, 2002, p. 20); *c) Coletivista*: mais claramente encontrada em Michael Bakunin, que colocava ênfase na “idéia da propriedade em mãos de instituições voluntárias, que assegurariam a cada trabalhador o direito de desfrutar do produto do seu próprio trabalho, ou seu equivalente” (WOODCOCK, 2002, p. 21); *d) Anarco-comunista*: representada pelas ideias de Peter Kropotkin que dá sobrevida à “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, 2002, p. 21); *e) Anarcossindicalista*: 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, 2002, p. 21); *f)*

Tolstoísmo: Leão Tolstoi repudiava a violência e, por isso, não queria ser chamado de anarquista. Mas, segundo Woodcock, foi impossível não incluir seu nome nessa sistematização das vertentes anarquistas devido a “sua total oposição ao Estado e a outras formas de autoridade” (WOODCOCK, 2002, p. 21). Tolstoi e seus discípulos “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’¹” (WOODCOCK, 2002, p. 21/22).

Apesar das diferentes vertentes apresentadas, é importante ressaltar o fato de que todas “estão unidas por uma série de suposições comuns, que constituem o núcleo da filosofia anarquista, a começar pela visão naturalista da sociedade” (WOODCOCK, 2002, p. 22/23). Assim como para Jean-Jaques Rousseau, como já exposto, a visão naturalista da sociedade serviu de base para o desenvolvimento dos ideais anarquistas, independente da vertente a qual se ligaria.

Independente também da vertente com a qual se trabalha, um aspecto pareceu comum a todas elas: o idealismo contido em suas propostas. A educação afirmada como ferramenta fundamental de transformação, a propaganda pela ação e a tentativa de mudança, em primeira instância, na consciência individual foram questões recorrentes nos estudos acerca dos grandes nomes do anarquismo. Obviamente, em algumas vertentes (individualista, mutualista e tolstoísta) esse idealismo é mais claro – o que não significa que esteja totalmente ausente das demais vertentes.

É disso que trataremos agora: do idealismo que moveu os principais nomes do anarquismo, os quais, por sua vez, dariam as bases para aqueles que colocaram tais propostas em prática no campo educacional. Embora tratemos de autores como Michael Bakunin e Peter Kropotkin, as teorias que mais nos servirão para o embasamento dos argumentos ao longo do texto são as de Max Stirner, Pierre-Joseph Proudhon e Leão Tolstoi. O primeiro, por ser aquele que tratou o idealismo de forma mais explícita em suas obras; o segundo, por influenciar fortemente o terceiro, que, por sua vez influenciou Francisco Ferrer y Guardia – autor e educador anarquista que mais influenciou as iniciativas educacionais libertárias brasileiras de que trataremos no próximo capítulo.

¹ O termo *propaganda pela ação* é geralmente atribuído a pequenas revoltas locais lideradas por anarquistas como uma forma de estímulo pelo exemplo. Segundo Woodcock, os líderes dessas revoltas faziam-nas “não porque acreditassem que elas poderiam dar origem a revoluções que ficariam sobre seu controle, mas porque viam essas ações como ‘propaganda pela ação’” (WOODCOCK, 2002, p. 18).

Seguindo a ordem dos acontecimentos históricos, temos Max Stirner, nome sob o qual ficou conhecido Johann Caspar Schmidt (1806-1856), denominado por Woodcock como “o egoísta”, que “negava todos os absolutos e todas as instituições, baseando-se unicamente na ‘singularidade’ do indivíduo” (WOODCOCK, 2002, p. 105).

Suas obras (que se reduzem a apenas um livro – *O Único e sua Propriedade* – e pequenos artigos) foram escritas em um período de sua vida marcado pelas reuniões com o grupo autodenominado “Os Livres” em uma taberna alemã. Os jovens que compunham o grupo “gostavam de polemizar continuamente em intermináveis debates. Seus nomes: Bauer, Ruge, Marx, Engels e o próprio Stirner” (FERRER, 2001, p. 16). O grupo também contava com “uma mulher (naquela época chamada ‘emancipada’) que seria momentaneamente esposa de Stirner” (FERRER, 2001, p. 16).

Stirner defendia que “a única regra de conduta a ser seguida pelo indivíduo serão suas próprias necessidades e desejos” (WOODCOCK, 2002, p. 112). Assim, para ele, a sociedade deveria estar fundada na “união baseada na reunião espontânea de egoístas que utilizam seus ‘relacionamentos’ ou ‘comércio’ em proveito próprio, abandonando-as tão logo deixem de atender aos seus objetivos” (WOODCOCK, 2002, p. 115). O Estado, para Stirner, representa o impedimento dessa realização, já que é “necessariamente rival do indivíduo, que a instituição hierárquica, por sua própria essência, é antiindividualista, contrária à vontade pessoal” (FERRER, 2001, p. 17).

Sobre a questão educacional, a obra mais relevante de Stirner é um ensaio intitulado “O Falso Princípio da nossa Educação”, escrito

a pedido de Marx e publicado na *Rheinische Zeitung*², quase na metade do século XIX (...) [época que] foi marcada pelo início da escolarização maciça, uma das afirmações fundamentais do projeto iluminista. A saga da escola pública foi promovida como o combate mortal contra o “flagelo do analfabetismo” (FERRER, 2001, p. 18).

Antes de analisarmos o ensaio de Stirner, vale lembrar que, para ele, a educação é a “nutrição do espírito, como um modo de *personalização* do saber, como meio para a formação do caráter” (FERRER, 2001, p. 19 – grifo do autor). Assim, critica o Realismo por acreditar que

² *Gazeta Romana*, periódico alemão que, segundo José Paulo Netto (2004), foi dirigido por Marx entre outubro de 1842 e março de 1843. Embora o artigo de Stirner tenha sido pedido por Marx, foi publicado, segundo Jean Barrué (2001), antes de Marx assumir a diretoria do periódico, em abril de 1842.

uma educação que objetive unicamente a vida prática formará homens de princípios, caracteres sólidos, mas serão espíritos legalistas e não espíritos livres. Todas as educações devem convergir para a pessoa. Devemos nos dedicar a desenvolver a personalidade e a formar homens livres, e para isso a educação não deve sufocar o orgulho e o natural da criança (BARRUÉ, 2001, p. 29/30).

Assim, para Stirner, a educação deve ter por objetivo a “eclosão de personalidades” e não o “sufocamento dos espíritos” (BARRUÉ, 2001, p. 31). Esses termos podem ser utilizados para diferenciar os conceitos de *sociedade* e de *associação* presentes no vocabulário do autor. O primeiro, a *sociedade*, sufoca os espíritos, “restringe a liberdade e oprime a personalidade” (BARRUÉ, 2001, p. 35). Já o segundo, a *associação*, faz eclodir as personalidades sem sacrificar a liberdade à individualidade.

No ensaio “O Falso Princípio da nossa Educação”, Stirner analisa os movimentos do Humanismo e do Realismo. Neles, identifica pontos positivos, como a valorização do estudo no primeiro e a aplicação prática dos conhecimentos defendida pelo segundo:

no campo do ensino, todo assunto ensinado só tem valor na medida em que as crianças aprendem a dele *tirar partido, a utilizá-lo*. Sem dúvida, só se deve inculcar, como o desejam os realistas, o útil e o utilizável, mas não se deverá buscar a utilidade senão na *mise en forme*, na generalização, na exposição, e não se pode desprezar essa exigência humanista (STIRNER, 2001, p. 69 – grifos do autor).

Para Stirner, o Realismo representa um avanço com relação ao Humanismo (até por ser posterior em termos temporais). Entretanto, os dois movimentos, segundo Stirner, incorrem no mesmo erro: a valorização do *Saber* como último estágio do processo educativo:

do estábulo dos humanistas não saem senão letrados, do estábulo dos realistas, só cidadãos utilizáveis e, em ambos os casos, nada além de indivíduos *submissos*. Sufocam pela força nossa saudável tendência à indisciplina e impedem ao mesmo tempo o Saber de desenvolver-se em Vontade livre (STIRNER, 2001, p. 77 – grifo do autor).

Para o autor, deve-se atingir o nível do *Saber*, matá-lo e ressuscitá-lo como *Vontade*. É a *Vontade* que permite a formação da personalidade. Se se para no estágio do *Saber*, o indivíduo forma-se seguindo padrões estabelecidos e se adequa a eles. Com a *Vontade*, os indivíduos desenvolvem a personalidade – ponto de partida e objetivo final da educação para Stirner:

numa palavra, não se deve inculcar o saber mas conduzir o indivíduo a seu pleno desenvolvimento; a pedagogia não pode mais partir da idéia de civilizar, mas da idéia de desenvolver pessoas livres, caracteres

soberanos. É preciso, então, cessar de enfraquecer a Vontade, até o presente sempre tão brutalmente oprimida (STIRNER, 2001, p. 81).

Assim, sendo o Estado antiindividualista e contrário ao desenvolvimento da *Vontade* pessoal e, em contrapartida, sendo a educação, segundo Stirner, a ferramenta pela qual se atinge o estágio da *Vontade* no processo de formação da personalidade, conclui-se que a educação aqui pode ser entendida como ferramenta para promover a transformação social, formando homens que não servirão apenas ao Estado, que não serão formados segundo os modelos pré-estabelecidos e, por consequência, não se adequarão a ele. O idealismo presente nas ideias de Stirner é explícito e valoriza o conhecimento como nutrição do espírito e a formação da personalidade como ferramenta de emancipação da sociedade vigente.

Quase contemporaneamente a Stirner, temos Pierre Joseph Proudhon (1809-1865), denominado por Woodcock como “o homem dos paradoxos” e o primeiro a reclamar para si o título de anarquista em sua mais famosa obra “O que é propriedade?” (1840). Proudhon dedicou-se a estudar a sociedade utilizando principalmente a filosofia. Iniciou seus estudos sobre o socialismo por volta de 1837, passando, mais tarde, a focar suas análises na questão da economia política. Era, como os outros, um homem de seu tempo, mergulhado no Iluminismo e adepto do Positivismo:

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).

Assim como Stirner, Proudhon considerava o indivíduo como peça fundamental da sociedade, mas segundo Woodcock,

para Stirner, o indivíduo é tudo e a sociedade, seu inimigo. Para Proudhon, o indivíduo é, ao mesmo tempo, ponto de partida e objetivo final de todos os nossos esforços, mas a sociedade é que proporciona a matriz – ou o número de ordem, como ele o chamaria – e é dentro dela que cada homem deve encontrar sua função e realização (WOODCOCK, 2002, p. 120).

Para tal, o indivíduo deve buscar o equilíbrio. Este é, aliás, o método de Proudhon. Em cada objeto de análise, ele determina o “lado bom” e o “lado mau” e busca o equilíbrio entre esses lados. Ele nos conta que procurou

por um método analítico o que cada uma delas contém de verdadeiro, de conforme ao voto da natureza e às leis da sociabilidade, eliminamos o que

elas contêm 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).

Tal método foi utilizado pelo autor para analisar a propriedade em sua obra já citada “O que é propriedade?”. De acordo com o autor,

escolhi para objeto de experiência o que encontrara na sociedade de mais antigo, de mais respeitável, de mais universal, de menos controverso (...) a propriedade, de qualquer ângulo que se a considere, a qualquer princípio que se a relacione, é uma idéia contraditória. E como a negação da propriedade levava à negação da autoridade, eu deduzia imediatamente de minha definição este corolário não menos paradoxal: a verdadeira forma de governo é a anarquia (PROUDHON, 1998, p. 18).

A anarquia, segundo Proudhon, representaria o equilíbrio entre os lados mau e bom da propriedade. Entretanto, Woodcock alerta para o fato de que a propriedade analisada por Proudhon é aquela utilizada pelo homem para explorar trabalho alheio.

Quanto à posse, o direito que cada homem tem de controlar efetivamente o lugar onde habita, a terra e os instrumentos de que necessita para viver e trabalhar, Proudhon nada tem contra ela, pelo contrário, ele a considera como um dos pilares necessários para a liberdade (WOODCOCK, 2002, p. 128).

Essa ressalva é importante até mesmo para entendermos o equilíbrio de que fala Proudhon relativo à propriedade. Assim, na situação de equilíbrio, “o homem que trabalha tem direitos absolutos sobre aquilo que produz, mas não sobre os meios de produção” (WOODCOCK, 2002, p. 128); estes devem ser comuns. Assim como colocado, a garantia de existência desse tipo de propriedade é fundamental para a conquista da liberdade que, ainda nas palavras de Proudhon,

é essencialmente organizadora; 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).

O fato de esse equilíbrio não ter sido alcançado, o fato de ainda a propriedade ser utilizada pelo homem como ferramenta de dominação e exploração, levou Proudhon a responder a pergunta que fez no título da obra. Dessa forma, segundo o autor, a propriedade é um roubo. É, entretanto, na mesma análise da propriedade que Proudhon deixa claro o idealismo presente em suas colocações. Encontramos a primeira evidência na

própria definição de origem da propriedade: “Eu afirmo que nem o trabalho, nem a ocupação nem a lei podem criar a propriedade; que ela é um efeito sem causa” (PROUDHON, 1998, p. 21).

Mais tarde, ao fazer referência à necessidade de instrução dos povos e a importância disso para a evolução da sociedade, temos a seguinte afirmação: “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). Se é válido afirmar, ao final do século XIX, que a História dá testemunhos de que a instrução é capaz de diminuir a autoridade real, não é papel nosso analisar por hora. Mas a importância da ciência, da educação, da instrução, como ferramenta de emancipação, dada pelo autor, significa apenas um ponto de partida para a análise completa feita por ele. O conceito que segue dessa análise é o de que

à força de se instruir e de adquirir idéias, o homem acabou por adquirir a idéia da ciência, quer dizer, a idéia de um sistema de conhecimento conforme a realidade das coisas e deduzido da observação. Ele procura então ou a ciência ou um sistema de corpos brutos, em sistema de corpos organizados, um sistema do espírito humano, um sistema do mundo: como não procuraria também um sistema da sociedade? Mas, tendo chegado a este ponto, ele compreende que a verdade ou a ciência política são coisas completamente independentes da vontade soberana, da opinião das maiorias e das crenças populares, que reis, ministros e povos, enquanto vontades, não são nada para a ciência e não merecem consideração alguma (PROUDHON, 1998, p. 29).

Assim, dado o caráter naturalista da sociedade e a soberania como independente da vontade da maioria, comum aos anarquistas, Proudhon deixa-nos mais claro o idealismo das teorias analisadas. Mas, ao contrário de outros pensadores, Proudhon foi à prática sem deixar de lado seu método da busca pelo equilíbrio. Ele defendia a associação da ordem com a anarquia, remetendo-se à atuação representativa do proletariado no sistema legislativo. Foi candidato e, depois de atuar na Assembleia, afirmou 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).

Meses mais tarde, Proudhon, que nunca deixou a tarefa de jornalista, publicou um manifesto no qual o autor relata a causa da desigualdade, o “lado mau” da sociedade e a solução para o equilíbrio necessário. Em suma, a causa da desigualdade foi identificada por Proudhon como a “realização na sociedade desta tripla abstração. É porque a sociedade se dividiu em três categorias de cidadãos correspondentes aos três termos desta fórmula”

(PROUDHON, 1998, p. 68). As três categorias citadas por Proudhon são: *trabalhadores* (escravo, servo, plebeu, proletário)³; *capitalistas* (patrício ou nobre, proprietário, burguês) e *homens de talento*⁴ (sacerdote, clérigo, funcionário público).

Já o “lado mau” da sociedade que, seguindo o método de Proudhon, deve ser suprimido pelo equilíbrio, trata-se da ideia de que o capital é por si só produtivo e o trabalho não:

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).

A solução para tal situação seria a associação. Nas palavras do autor,

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).

Percebe-se que Proudhon toma mesmo como alicerce da sociedade o equilíbrio entre as funções. Note-se que ele não se refere ao fim dos proprietários, mas à associação dos trabalhadores para que o equilíbrio seja alcançado. É como se não fosse necessário terminar com a propriedade, que é um roubo, aquela, utilizada para explorar a força de trabalho alheia. Bastaria, portanto, a elaboração, o reavivar da outra propriedade, aquela, que é ponte para a liberdade.

Da mesma forma, Proudhon não se refere ao governo na solução dada à questão social. A explicação pode estar no próprio fato de ser anarquista e, portanto, na não

³ Os exemplos de integrantes de cada categoria também são do autor.

⁴ Segundo Proudhon, os *homens de talento* são os “agentes de corrupção e servidão” (PROUDHON, 1998, p. 69).

aceitação do governo para a sociedade almejada. Assim como os demais anarquistas, Proudhon rejeita a ideia de governo ainda que este seja composto pelos proletários. Segundo ele, “não há duas espécies de governo, assim como não há duas espécies de religião. O governo é de direito divino ou não é; assim como a religião é do céu ou não é nada” (PROUDHON, 1998, p. 102). A impossibilidade de um governo do povo, além daquela referente à divindade, está na questão do tempo:

Mas se o povo, assim organizado para o poder, não tem efetivamente mais nada acima dele, pergunto eu, o que há embaixo? Em outros termos, onde está o correlativo do governo? Onde estão os operários, os industriais, os comerciantes, os soldados? Onde estão os trabalhadores e os cidadãos? (...) 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).

Seria o início da descrença de Proudhon na representatividade proletária na Assembleia? Não é possível afirmar. De qualquer forma, depois de deixar de fazer parte da Assembléia Nacional, Proudhon foi chamado a opinar sobre um manifesto publicado em 1864, assinado por operários, que ficou conhecido como “O manifesto dos sessenta operários do Sena”.

No manifesto, os operários exaltam a instrução em preferência à luta armada. De acordo com o documento, “a instrução desenvolve e fortifica o sentimento de dignidade do homem, isto é, a consciência de seus direitos e deveres. Aquele que é esclarecido apela para a razão e não para a força para realizar seus desejos” (PROUDHON, 1998, p. 137).

Além disso, os operários reivindicam maior participação operária na legislação, sob o argumento de que as promessas feitas pelos legisladores em época de eleição são fundamentadas nos mesmos interesses dos proletários, podendo assim as duas partes interessadas trabalharem juntas no processo de busca para atingir os objetivos. De acordo com os operários, a única coisa que os proletários almejam mais que a burguesia (até mesmo porque não têm) é “a instrução primária, gratuita e obrigatória, e a liberdade de trabalho” (PROUDHON, 1998, p. 137).

Na resposta de Proudhon, dada a pedido dos signatários do manifesto, quase um mês após a publicação do documento, o autor concorda com muitos pontos colocados, mas discorda de dois: a necessidade (antes defendida por ele) de representantes operários no governo e a alegação de que os interesses da burguesia são os mesmos dos proletários.

Sobre a primeira discordância, disse Proudhon: “Ora, 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 – grifo do autor).

Sobre a segunda discordância, Proudhon esclarece a verdadeira posição da burguesia, ou seja, que “a política da oposição é antes de tudo seu anti-socialismo declarado, que fatalmente a alia ao pensamento reacionário contra nós” (PROUDHON, 1998, p. 153). Mas, se Proudhon não defende mais a participação proletária no sistema legislativo, como fazer para buscar o equilíbrio necessário para a revolução social? Aqui, talvez, encontremos o mais claro idealismo possível. Além de não aceitar a ideia de que a revolução possa se fazer pela política, Proudhon afirma que

uma revolução social, como a de 1798, que, sob nossos olhos, a democracia operária continua, é uma transformação que se efetua espontaneamente no conjunto e em todas as partes do corpo político. É um sistema que se substitui a um outro, um organismo novo que substitui uma organização decrépita. Mas esta subordinação não se faz num instante, como um homem que muda de roupa ou vira a casaca; ela não acontece com a ordem de um senhor que tem sua teoria toda acabada ou sob a inspiração de um revelador. 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).

Apesar do aparente desânimo com relação à revolução, do aparente comodismo com relação às ações necessárias à revolução, Proudhon influenciou outro grande nome do anarquismo que, ao contrário, via a necessidade de uma certa quantidade de violência para que a sociedade fosse transformada. Trata-se de Michael Bakunin (1814-1876), “o primeiro de uma longa série de aristocratas que abarcaram a causa anarquista e jamais perdeu as maneiras refinadas que recebera por herança, e que ele combinava à expansiva *bonhomie* russa e a um instintivo desafio a todas as convenções burguesas” (WOODCOCK, 2002, p. 165 – grifo do autor). Ainda segundo Woodcock, sem o trabalho de Proudhon, o anarquismo “difícilmente poderia ter se manifestado sob o comando do mais espetacular e herético de seus discípulos, Michael Bakunin” (WOODCOCK, 2002, p. 164).

Bakunin era, “como tantos outros anarquistas (...) por nascimento e educação, um senhor rural” (WOODCOCK, 2002, p. 168). Filho de Alexander Bakunin que, por sua vez, “como discípulo de Rousseau (...) não descuidava da educação dos filhos” (WOODCOCK, 2002, p. 169), inicialmente, o jovem Bakunin foi discípulo de Hegel e “se tornou, apenas pela força da sua personalidade, o líder dos hegelianos de Moscou” (WOODCOCK, 2002, p. 169).

Já habitando Berlim, para onde fora com a ajuda financeira de um amigo, aos 25 anos, e onde julgava ter acesso maior às fontes do conhecimento que lhe era “negado pelas circunstâncias da sociedade tzarista” (WOODCOCK, 2002, p. 170), Bakunin começou, em seus estudos, a fazer a teoria de Hegel se voltar “contra o Mestre ao afirmar que o método dialético poderia ser utilizado para provar que tudo está em contínua alteração e que a Revolução é, portanto, mais real do que a reação” (WOODCOCK, 2002, p. 171). Foi também por essa época que Bakunin aproximou-se das ideias de Proudhon, que conheceu pessoalmente em Paris e com quem “passava as noites conversando” (WOODCOCK, 2002, p. 173).

Foi, entretanto, em sua passagem por Zurique que conheceu Wilhelm Weitling, comunista alemão, “o primeiro revolucionário militante que Bakunin encontrou e foi graças ao seu exemplo que o jovem russo passou, de rebelde teórico, à condição de rebelde prático” (WOODCOCK, 2002, p. 172).

Militante atuante, Bakunin fundou organizações que dariam origem ao movimento anarquista na Itália, como a Confraria Internacional, na qual conheceria os companheiros de luta no capítulo mais decisivo de sua vida: a Internacional Comunista, em 1871, em que travaria uma disputa com Karl Marx e na qual seriam separados de vez por questões acima de tudo teóricas, os ideais anarquistas e comunistas.

Antes do embate teórico com Marx, Bakunin trouxe ideias novas ao anarquismo com base no fato de considerar fundamental a atuação prática:

Diferente dos anarco-comunistas dos anos 1880, ele não acreditava na máxima “De cada um, de acordo com seus meios; para cada um, de acordo com suas necessidades”, mas numa forma radicalmente diferente: “De cada um, de acordo com seus meios; para cada um, de acordo com suas ações” (WOODCOCK, 2002, p. 188).

Além disso, Bakunin promoveu rupturas mesmo entre os anarquistas. Embora tenha tido Proudhon como mestre, acabou por separar-se dele em termos teóricos:

Com Bakunin, a principal corrente do anarquismo afasta-se do individualismo – mesmo na sua forma proudhoniana, mais branda; mais tarde, durante as sessões da Internacional, os discípulos coletivistas de Bakunin iriam se opor aos discípulos mutualistas de Proudhon – os outros herdeiros da anarquia quanto à questão da propriedade e da posse (WOODCOCK, 2002, p. 188/189).

Entretanto, como dito, além dessa ruptura interna, a ruptura mais significativa ocorrida durante a Internacional foi aquela entre anarquistas e comunistas, originada pelo

embate entre Bakunin e Karl Marx. As principais diferenças que levaram ao embate foram descritas por Woodcock:

Marx era autoritário; Bakunin, liberal. Marx era centralista; Bakunin, federalista. Marx defendia a participação política dos operários e planejava conquistar o Estado; Bakunin se opunha à ação política e buscava destruir o Estado. Marx defendia o que agora chamamos de nacionalização dos meios de produção; Bakunin, o controle exercido pelo proletariado. Na verdade, o conflito se concentrava – como tem ocorrido desde então entre anarquistas e marxistas – na questão do período de transição entre a ordem social vigente e futura. Os marxistas prestavam uma homenagem ao ideal anarquista ao concordarem que o objetivo principal do socialismo e do comunismo deve ser a extinção do Estado, mas afirmavam que durante o período de transição o Estado deveria ser mantido sob a forma de uma ditadura do proletariado. Bakunin, que tinha abandonado as idéias de uma ditadura revolucionária, exigia a extinção do Estado tão logo isso fosse possível, mesmo correndo o risco de um caos temporário que considerava menos perigoso do que os males dos quais nenhuma forma de governo conseguiria evitar (WOODCOCK, 2002, p. 196).

Com a ruptura definitiva entre anarquistas e comunistas como legado e depois de atuar em pequenas revoltas e ser preso algumas vezes, Bakunin morreu deixando Peter Kropotkin (1842-1921) “como principal expoente do anarquismo” (WOODCOCK, 2002, p. 212). Entretanto, embora Kropotkin tenha acreditado “durante toda a sua vida que a revolução era algo desejável e inevitável, (...) jamais foi um revolucionário atuante, como fora Bakunin” (WOODCOCK, 2002, p. 212/213). Além disso, a atuação de Kropotkin começa antes da morte de Bakunin, inclusive, como participante da “Internacional – ainda não dividida – como um dos que apoiavam a facção de Bakunin” (WOODCOCK, 2002, p. 212).

Kropotkin “era um jovem mas renomado geógrafo de inclinações vagamente liberais; era também um príncipe hereditário” (WOODCOCK, 2002, p. 212). Filho de um militar de alta patente, Kropotkin frequentou o Corpo de Pagens, “a mais exclusiva das escolas militares da Rússia czarista”, (WOODCOCK, 2002, p. 216) e, por seu desempenho exemplar, “durante um ano ele foi o pagem pessoal do novo czar Alexandre II” (WOODCOCK, 2002, p. 216).

O idealismo presente na teoria de Bakunin e de Kropotkin está na tendência natural à revolução. Kropotkin, “demonstra a confiança característica do anarquista na tendência natural do homem para assumir suas responsabilidades sociais” (WOODCOCK, 2002, p. 238). Entretanto, para Bakunin, esse assumir responsabilidades estava diretamente ligado à ação prática revolucionária; já para Kropotkin, ela está mais fundada na questão

da mutualidade inerente à espécie humana e na educação entre as gerações pela linguagem, pela imitação e pela experiência acumulada. Foi, inclusive, ao pesquisar os animais, que Kropotkin concluiu que “a ajuda mútua parece ser a regra entre as espécies mais bem-sucedidas (...) que a ajuda mútua é de fato, o elemento mais importante na sua evolução” (WOODCOCK, 2002, p. 249).

Entretanto, as teorias também divergem em certos pontos. Para Kropotkin, a necessidade e não o trabalho deveria ser critério de distribuição dos produtos e serviços. Esse é o “ponto que distingue Kropotkin do coletivista Bakunin e do mutualista Proudhon” (WOODCOCK, 2002, p. 233).

Mais tarde, durante a Primeira Guerra Mundial, Kropotkin seria afastado dos anarquistas pelo posicionamento que tomou. Ele

acreditava que a Alemanha e os alemães desejavam a guerra para, através dela, dominarem a Europa, e que esse domínio representaria um incomensurável retrocesso para a causa da liberdade (...) [por isso] colocou-se numa posição que apoiava a Inglaterra e a França, como governos, contra o Estado germânico (WOODCOCK, 2002, p. 252).

A ideia de a revolução ser um processo natural e não violento, “mais simpática do que a concepção bakuniana de revolução como apocalipse” (WOODCOCK, 2002, p. 214), foi também o que deu as bases para a teoria de outro autor russo, também influenciado por Proudhon, mas que, ao contrário deste último, não aceitava o rótulo de anarquista. Trata-se de Leão Tolstói (1828-1910) que “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 liberal” (WOODCOCK, 2002, p. 257).

O contato inicial de Tolstói com Proudhon se deu quando

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, 2002, p. 257/258 – grifo do autor).

Mais tarde, ele diria que, em toda a sua experiência, Proudhon “foi o único homem que compreendeu a importância da instrução popular e da imprensa na nossa época” (TOLSTOI, 1988, p. 33).

Tolstói também admirava Kropotkin embora não tenham se conhecido pessoalmente. A admiração era representada pelo compartilhamento do conceito de ajuda mútua que, na obra de Tolstói, era tratado pelo nome de “amor”.

Embora não aceitasse o termo anarquista para si, Tolstói foi assim rotulado pelo repúdio ao governo depois de “uma execução pública na guilhotina a que ele assistiu em Paris, em 1857” (WOODCOCK, 2002, p. 263). Depois disso, Tolstói passou a associar o governo à guilhotina. Além disso, muitas “das idéias que encontramos nos romances⁵ de Tolstói – o naturalismo, o populismo, o sonho de uma fraternidade universal, a desconfiança ante o mito do progresso – assemelham-se àquelas que integram a tradição anarquista” (WOODCOCK, 2002, p. 266). Ademais, com relação ao Estado e à propriedade, Tolstói entende que a segunda “é o domínio de alguns homens sobre outros, e o Estado existe para garantir a perpetuação das relações de propriedade” (WOODCOCK, 2002, p. 269).

O fato de declarar-se cristão e, ao mesmo tempo, compartilhar das ideias anarquistas torna-se possível na teoria tolstoiana pela própria concepção de religião do autor:

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, 2002, p. 267).

Tolstói conseguiu, com suas ideias e suas práticas, influenciar muitas pessoas, mesmo porque “o movimento Tolstoiano continuou ativo na Rússia até os primeiros anos da década de 1920, quando foi proibido pelos bolcheviques” (WOODCOCK, 2002, p. 271). “O mais importante convertido ao tolstoianismo foi sem dúvida Mahatma Gandhi (...) despertando o povo hindu e liderando-o durante uma revolução nacional contra o domínio estrangeiro em que quase não houve derramamento de sangue” (WOODCOCK, 2002, p. 272).

O idealismo presente nas teorias de Tolstói refere-se ao fato de que ele “prega uma revolução moral, mais do que uma revolução política (...) é através da razão e, basicamente, através da persuasão e do exemplo” (WOODCOCK, 2002, p. 270).

Para dar o exemplo e, ao mesmo tempo, dedicar-se à questão educacional sobre a qual o autor tinha grande interesse, Tolstói envolveu-se, durante a década de 1870, com experiências educativas libertárias nas quais havia um “tipo de colaboração espontânea entre professores e alunos” (WOODCOCK, 2002, p. 263). A principal delas, segundo

⁵ Principalmente *Guerra e Paz*, *Ana Karenina* e *Os cossacos*.

Silvio Gallo, influenciou a experiência espanhola da Escola Moderna, de Francisco Ferrer y Guardia, de que trataremos no próximo capítulo.

Essa experiência de Tolstói, que, segundo Tatiana Calsavara, durou entre 1858 e 1862, deu-se na fazenda do educador: a Iasnaia Poliana. A autora ainda explica que “em seus escritos e em sua prática pedagógica, Tolstói proclama o princípio da liberdade e procura enxergar a educação do ponto de vista da criança” (CALSAVARA, 2004, p. 52). A instituição de Tolstói, de acordo com Calsavara, “não tinha regras formuladas em forma de leis. As regras deveriam ser espontâneas, surgidas na necessidade da convivência. Ele acreditava que de uma desordem social, a organização nasceria naturalmente, sem necessidade de nenhum sistema de controle” (CALSAVARA, 2004, p. 52).

Sobre as motivações teóricas de Tolstói, ao criar e dirigir a escola de Iasnaia Poliana, Calsavara diz que o autor

não queria apenas a redenção da classe trabalhadora. Queria a redenção da humanidade. (...) Assim como os demais pedagogos anarquistas, Tolstói 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).

Além disso, uma das grandes críticas de Tolstói à educação de sua época é o fato de que as escolas não são feitas às 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).

Esse novo conceito de educação dirigido à criança, que buscasse a formação de mentes criativas e o desenvolvimento de suas personalidades, é também alicerce de fundamentação teórica para o movimento anarquista de educação como um todo, representado pelas “escolas modernas”.

Apoiados no idealismo das concepções anarquistas de educação, em que a sociedade se transforma a partir da transformação do indivíduo, escolas foram criadas e tomadas como exemplo em instituições espalhadas pelo mundo.

1.3 O Movimento das Escolas Modernas

Embora o mais conhecido exemplo de instituição pertencente ao movimento das escolas modernas tenha sido o do espanhol Francisco Ferrer y Guardia, este autor não pode ser considerado pioneiro. O Movimento das Escolas Modernas teve outros representantes, inclusive anteriores a ele.

Segundo Emma Goldman, foi em uma fuga para a França que Ferrer conheceu o Movimento das Escolas Modernas. A autora explica que “a Escola Moderna na França foi fundada bem antes da época de Ferrer. Sua criadora, ainda que em pequena escala foi Louise Michel” (GOLDMAN, 2006, p. 27). Porém, ainda segundo Goldman,

o mais importante empreendimento de uma Escola Moderna foi aquele do grande jovem senhor Paul Robin [que] (...) 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).

Robin criou junto com amigos uma escola (que em muitas obras é citada como um orfanato) em Cempuis, cidade próxima à Paris, em 1880. Porém, essa escola foi fechada em 1894 pelo governo francês sob a acusação de praticar a co-educação dos sexos que, na França, era proibida.

Segundo José Damiro de Moraes, Paul Robin vê a criança como o centro e o objetivo do processo educativo já que, na concepção desse autor, deve-se partir do indivíduo para a coletividade. Para ele a própria curiosidade da criança deve ser a metodologia de ensino e o educador deve ser o incentivador dessa curiosidade. Outro fator que, no ideal de Robin, deve ter especial atenção é a educação corporal e dos sentidos, com o ensino de idiomas e jogos que estimulem o tato, o olfato, o paladar e a audição (MORAES, 1999, p. 22/23).

Ainda segundo Emma Goldman, “Cempuis foi seguido por um grande número de outras experiências educacionais, entre elas, por Madalaine Vernet, uma talentosa escritora e poetisa, autora de *l'Amour Libre*, e Sébastian Faure, com sua *La Ruche [A Colméia]*” (GOLDMAN, 2006, p. 28).

Portugal também teve sua experiência libertária em educação. A Escola Oficina nº 1 foi criada por maçons, em 1905, para ser uma escola de ofícios. Segundo Calsavara, Adolfo Lima foi “figura significativa desse modelo, lecionou na Escola Oficina nº 1 de 1907 a 1914 e teve o papel de agente principal da sua implementação” (CALSAVARA,

2004, p. 56). Na instituição, a maior iniciativa de Lima foi a tentativa de, integrando ensino profissional e clássico, promover o fim da separação classista entre as modalidades de ensino. Entretanto, em 1936, a experiência pedagógica diferenciada da Escola Oficina nº 1 teve fim, com o Estado Novo, e passou a integrar o sistema oficial de ensino.

Entretanto, o Movimento das Escolas Modernas não se restringiu à Europa. Paul Avrich (2005), estudioso das iniciativas libertárias educacionais nos Estados Unidos, é autor da obra “The Modern School Movement – Anarchism and Education in the United States”, na qual, a partir de entrevistas com ex-alunos e professores, narra a trajetória das Escolas Modernas nos Estados Unidos entre os anos de 1910 e 1960.

Como dito, porém, a iniciativa de Francisco Ferrer y Guardia é a de maior repercussão na história da educação anarquista, tendo sido, inclusive, inspiração para a criação de duas instituições no Brasil. O processo de criação e desenvolvimento da instituição de Ferrer e as escolas anarquistas brasileiras, como resultado da repercussão da instituição espanhola, é, portanto, assunto para o próximo capítulo.

Capítulo 2 – A educação anarquista e a concretização dos ideais no intercâmbio Brasil-Espanha

Como dito anteriormente, trataremos a intervenção anarquista no mundo educacional, principalmente por meio da experiência de maior repercussão na história da educação: *La Escuela Moderna* de Francisco Ferrer y Guardia. Além da repercussão da iniciativa, que justifica a escolha desta para este capítulo, de acordo com Flávio Venâncio Luizetto, a instituição barcelonesa

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**⁶ saíssem efetivamente do papel (LUIZETTO, 1984, p. 221/222 – grifos do autor).

Além disso, a iniciativa de Ferrer serviu de inspiração para a criação de escolas anarquistas em São Paulo, nos primeiros anos do século XX.

La Escuela Moderna foi exemplo de concretização dos ideais educacionais anarquistas considerando-se o contexto histórico no qual foi criada: uma Espanha em sua maioria fervorosamente católica que, assim como outros países ocidentais, presenciava, desde o fim do século XIX, 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, agora organizado em sindicatos e associações de classe.

É importante ressaltar, porém, que, segundo Silvio Gallo, embora as ideias de Ferrer estivessem muito próximas aos anarquistas, não temos

indícios de que tenha sido um militante declaradamente anarquista. Isso faz com que alguns tentem ‘afastar’ a experiência da *Escuela Moderna* da tradição da pedagogia libertária. Uns, por tentar aproximá-lo dos liberais, tirando a mácula de anarquista; outros, do próprio meio libertário, por não considerá-lo completamente comprometido com o movimento. No entanto, não se pode negar que a *Escuela Moderna* e a Pedagogia Racionalista foram empreendimentos da pedagogia libertária (GALLO, 2006, p. 37/38).

⁶ Comitê organizado após a ruptura entre anarquistas e marxistas na Internacional cujo programa foi redigido em 1882 (LUIZETTO, 1984, p. 218).

De qualquer forma, Ferrer deixou afirmado, em obra publicada postumamente, que Manuel Ruiz Zorrilla, republicano espanhol com quem teve grande ligação, costumava qualificá-lo de anarquista

cada vez que me veía 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).

Além disso, *La Escuela Moderna* foi, entre as experiências que marcaram esse período de transição entre os séculos XIX e XX, a mais significativa nos estudos feitos até os presentes dias. Segundo Codello,

é principalmente com o trágico fim de Ferrer (1909) que esses temas [acerca da pedagogia libertária] encontram 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).

Entretanto, antes de abordarmos o histórico da instituição, sua criação e fechamento, vejamos quais foram as diretrizes teóricas que nortearam a trajetória da escola de Ferrer e as instituições educacionais anarquistas alicerçadas na educação racionalista.

2.1 Diretrizes teóricas da educação anarquista

Vimos que a racionalidade e a educação como ferramentas de emancipação foram as bases para o desenvolvimento das teorias anarquistas de educação. A partir disso, Anastasio Ovejero Bernal explica que a educação libertária “baseava-se na *Razão*, de onde veio o nome de *educação racionalista*, dada a inquebrantável fé dos anarquistas espanhóis na *Razão* e na *Ciência*” (BERNAL, 2006, p. 10 – grifos do autor). Bernal ainda assinala o fato de não ser “raro que os anarquistas, ante o obscurantismo e o dogmatismo clerical, abraçassem entusiasmados os supostos emancipadores da Ilustração” (BERNAL, 2006, p. 10). A ideia motriz da educação libertária aposta

na cultura e na educação como autêntico motor da mudança social. Diferentemente dos marxistas, eles criam que era a mudança das mentalidades, por intermédio da educação, e não da luta de classes, o

principal instrumento para transformar radicalmente a sociedade (BERNAL, 2006, p. 13).

De acordo com esse modelo de pensamento, pela educação as pessoas se conscientizariam de seus direitos e seriam libertados do militarismo e da religião.

Além disso, Angela Maria Souza Martins explica que

a criação de escolas que seguissem a pedagogia racional libertária era uma estratégia na luta para a transformação profunda da sociedade, porque não adianta implantar um novo tipo de governo ou modelo econômico se o homem não promoveu uma mudança radical nos seus valores (MARTINS, 2009, p. 1).

Ou seja, o idealismo, tratado no capítulo anterior, ao qual encontra-se vinculado o movimento anarquista, também permeou as iniciativas educacionais advindas do movimento, ao passo que a emancipação moral proporcionada pela mudança das mentalidades seria preferível àquela proporcionada pela revolução política.

Bernal também discute de forma bastante sistematizada as ideias centrais nas quais se baseou a Escola Racionalista. Elas são oito e, de forma sucinta, apresentaremos cada uma delas.

A educação é inseparável da revolução – Contradizendo as teorias marxistas, para os anarquistas 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). Dessa forma, os anarquistas defendem a capacidade de, por meio da educação, os cidadãos poderem buscar novas condições sociais.

A educação deve desenvolver-se na e para a liberdade – A liberdade, essência da natureza humana para os anarquistas, deve ser base de todas as relações sociais e objetivo principal da educação. Assim, a liberdade é um fim para o processo educativo e a base das relações sociais que acontecem no desenrolar desse processo.

A educação deve desenvolver o ser humano integralmente – Essa ideia fundamenta-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).

A educação deve promover o específico de cada pessoa – Na mesma medida em que somos todos iguais, somos também diferentes segundo as teorias anarquistas. Assim, a

educação deve visar também ao desenvolvimento de potencialidades pessoais, extraindo o melhor de cada um.

A educação deve fazer um ser humano moral e solidário – De acordo com as teorias anarquistas, liberdade e solidariedade são pontos que devem ser fomentados pela educação. Francisco Ferrer y Guardia explica como se deve dar essa formação em sua obra, *La Escuela Moderna*:

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 – grifo do autor).

Uma nova educação exige um meio social livre – Embora os anarquistas espanhóis soubessem que a educação e a cultura poderiam transformar a sociedade, é só quando ela começar a ser transformada que os resultados mais efetivos acontecerão.

A educação não reduz sua ação à infância – A formação não acaba quando a infância termina. Assim, estão previstas ações para a formação intelectual de adultos bem como para que aqueles que foram já instruídos possam gozar momentos de lazer em ambientes culturais como bibliotecas e conferências.

A educação não está circunscrita a algumas instituições escolares – Essa ideia deriva, de certa forma, segundo Bernal, das duas últimas descritas. Assim, a educação não-escolar representa iniciativa importante para a educação libertária.

Agora, com as diretrizes teóricas, que embasaram a iniciativa de Ferrer, sistematizadas, passemos à trajetória da instituição barcelonesa. Vejamos em que contexto ela foi criada, quais os caminhos traçados por Francisco Ferrer y Guardia na execução de seu projeto e como essa escola teve suas portas fechadas.

2.2 Francisco Ferrer e La Escuela Moderna de Barcelona

Francisco Ferrer y Guardia nasceu em uma Espanha que, em sua maioria, era fervorosamente católica. Nasceu em Alella, em 1849, e, segundo Juan Avilés Farré, foi batizado na mesma igreja onde seu pai também recebeu batismo. Filho de uma família de

camponeses, frequentou a Igreja ao lado da mãe por anos, participando do coro de crianças e recebendo educação religiosa.

Ainda segundo Farré, aos 14 anos, o jovem Ferrer foi enviado à Barcelona e passou a trabalhar com Pablo Ossorio, comerciante de tecidos, amigo da família e republicano que passou a levá-lo a reuniões políticas. Mas Pablo, em 1878 (quando Ferrer tinha por volta de 19 anos), começou a planejar casar sua filha com o jovem aprendiz. Como Ferrer não a amava, resolveu procurar outro emprego e tornou-se revisor de bilhetes em uma companhia ferroviária – emprego no qual permaneceu até os 26 anos – e que, de certa forma, lhe abriu as portas para a trajetória pela qual o conhecemos hoje e onde conheceria sua primeira esposa, Teresina Sanmartí.

Com esse emprego ligou-se a Manuel Ruíz Zorrilla, e, segundo o próprio Ferrer, sua relação com Zorrilla “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). Assim, acabou 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.

Segundo Farré, por atuar como correspondente entre Zorrilla e seus companheiros na Cataluña, Ferrer foi denunciado por um colega de trabalho e perdeu o emprego. Por isso, foi para Paris onde se tornou homem de confiança de Zorrilla.

De acordo com José Damiro de Moraes,

em 1886, a tentativa revolucionária em implantar a república na Espanha fracassou. Ferrer, envolvido no movimento, 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).

Já segundo Farré, Francisco Ferrer publicou um artigo em 1906 (quando já estava sendo processado), explicando que sua ida à Paris deveu-se aos problemas em seu casamento e pelo comprometimento com um levante republicano em Santa Coloma de Farnés (Espanha). O autor ainda assegura que “no hay motivo para dudarlo, aunque nunca fue investigado por las autoridades en relación con aquel levantamiento” (FARRÉ, 2006, p. 35).

Ainda segundo Farré,

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 casamento com Teresina Sanmartí, sempre muito conturbado, terminou alguns anos mais tarde. Já separado, em 1894, Ferrer passou a sobreviver em Paris, ministrando aulas de espanhol, e, segundo Moraes, “durante estes anos foi amadurecendo a idéia da criação da Escola Moderna” (MORAES, 2009, p. 1). Segundo o próprio Ferrer, sua situação

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).

Assim, foi conhecendo pessoas que só almejavam seu próprio crescimento, pessoas que não tinham essa oportunidade, e imbuído dos ideais de solidariedade e liberdade, Ferrer começou a idealizar a educação que, mais tarde, seria colocada em prática na *Escuela Moderna*. Mas não foi apenas isso que motivou Ferrer a criar a citada escola. No primeiro número do *Boletín de La Escuela Moderna*, periódico confeccionado na instituição, o educador anarquista explica que sua insatisfação com a educação espanhola da época motivou a iniciativa:

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).

Essa pedagogia, segundo Ferrer, faz com que

el individuo, formado en la familia con sus desenfrenados 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).

Além disso, a insatisfação era também com relação à educação francesa a qual teve acesso vivendo no país:

Resistíanse a creer que la democracia francesa, que tan activamente trabajaba por la separación de la Iglesia y del Estado, que de tal modo se había concitado las iras clericales y que había adoptado la enseñanza obligatoria y laica, incurriese en el absurdo de la semienseñanza o de la enseñanza sofisticada; pero hube de rendirme a la evidencia (...) Dios era reemplazado por el Estado, la virtud cristiana por el deber cívico, la religión por el patriotismo, la sumisión y la obediencia al rey, al autócrata y al clero por el acatamiento al funcionario, al propietario y al patrón (FERRER y Guardia, 2005, p. 69).

De qualquer forma, inicialmente, como o próprio Ferrer nos narra, por conta do banimento de Zorrilla e a repressão francesa, o educador espanhol limitou sua ação a alguns de seus próprios alunos das aulas de espanhol na tentativa de experimentar seus ideais educativos. Ferrer ainda explica que conversava com os alunos sobre vários assuntos buscando desmistificar muitos 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, segundo Ferrer, “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). Ferrer explica que, embora fosse católica convencida e odiasse os revolucionários, nas conversas com o professor, que nunca lhe atribuía nenhum tipo de “rótulo” por conta de suas convicções, a senhorita Meunier acabou por encontrar um grande amigo e companheiro de viagem.

Segundo o próprio Ferrer, provavelmente a srta. Meunier acreditou ser ele uma espécie de “exceção à regra” cuja bondade deveria ser levada em consideração apesar das convicções revolucionárias. Assim, ainda segundo Ferrer, a srta. Meunier começou a crer que poderia utilizar seu dinheiro para, ao invés de viajar, empreender e investir na escola idealizada pelo amigo e professor. Segundo Ferrer,

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).

Em oito de setembro de 1901 a primeira Escola Moderna, totalizando 30 alunos (12 meninas e 18 meninos), foi inaugurada. Segundo Moraes, “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).

A metodologia da *Escuela Moderna*, explicitada e divulgada por Ferrer no primeiro *Boletín de la Escuela Moderna* ainda antes de sua inauguração oficial, abordava as temáticas da pedagogia racional que, por sua vez, simbolizavam a concretização de ideais radicais. O boletim ainda rendeu, uma semana antes da inauguração da instituição, uma resenha em um periódico espanhol intitulado *El Diluvio*. Na resenha, o periódico elogia a iniciativa de Ferrer e enumera algumas vantagens da educação que se ia desenvolver sobre o ensino ministrado nas escolas até então. Entre elas, a principal característica da educação racional, a substituição do ensino livresco pelo fundamentado na experiência, ou como anunciado no periódico: “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 Duluvio* s.d. *apud* FERRER y Guardia, 2005, p. 8 – grifos do autor).

Ao longo do livro *La Escuela Moderna*, Ferrer explicita cada uma das características da educação libertária que constituíram a metodologia da instituição por ele idealizada e concretizada. São, de forma resumida, as que mostraremos a seguir.

A necessidade da *co-educação de ambos os sexos* foi justificada por Ferrer a partir da situação da mulher na sociedade patriarcal. Geralmente subjugada às ações do marido, não pode exercer ação benéfica para a sociedade, e, para que isso aconteça, segundo Ferrer, “no se han de convertir en poco menos que en cero los conocimientos que le son permitidos: debieran ser en cantidad y en calidad los mismos que el hombre se proporciona” (FERRER y Guardia, 2005, p. 14/15).

Quanto à questão da *desigualdade social*, o autor coloca que a educação de crianças ricas não pode ser racional se é exclusivista e se, pela força do valor dado às coisas, ensina a conservação do privilégio. Entretanto, a educação de pobres e ricos, por colocar em contato uns com os outros, acaba por ser boa, necessária e reparadora. Assim, Ferrer 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).

A questão da *higiene* é tratada a fim de conscientizar os alunos de que é uma questão de saúde e de socialização. A importância dessa consciência, segundo o autor, é a repercussão que se dá nas casas dos alunos que chegam a mudar a rotina da família. Para isso, sugere-se um médico na escola além da compreensão dos seguintes pontos: salubridade do edifício; prevenção de enfermidades transmissíveis; desenvolvimento do corpo humano; educação física adaptada às condições de cada aluno; educação sanitária; redação de um caderno biológico que retrataria o desenvolvimento do aluno.

Quanto ao *ensino religioso*, Ferrer explica que a contrariedade diante de tal ensino se deve ao fato de que

la ciencia ha demostrado que la creación es una leyenda y que los dioses son mitos, y por consiguiente 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).

Outro fator que vai contra o ensino religioso é a questão de prêmios e castigos abominada pelos libertários e muito presente na religião como forma de garantia de boa conduta das pessoas. E como explica o próprio Ferrer:

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).

Já para garantir a *presença das famílias na escola*, Ferrer sugere a organização de conferências dominicais públicas que se dedicavam à instrução popular e acolhiam alunos, familiares e outros trabalhadores que desejavam aprender. Tais conferências acabaram por se normalizar constituindo cursos científicos que tratavam de temas de interesse comum de forma que todos os ouvintes, independente da idade, compreendessem.

Toda essa experiência de Ferrer foi bem-sucedida por cinco anos. Até que, como nos conta Moraes,

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] 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).

Mas as perseguições a Ferrer não pararam por aí. Ainda segundo Moraes, com Ferrer 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).

Tatiana Calsavara complementa essa informação, registrando o fato de que, depois da *Semana Trágica*, “Anselmo Lorenzo aparece como o principal educador das filas anarco-sindicalistas de Barcelona” (CALSAVARA, 2004, p. 44). Nascido em Toledo, em 1841, e morto em Barcelona, em 1914, Lorenzo via o ensino racional como uma “antecipação da futura sociedade, já era em parte, a *revolução triunfante*” (CALSAVARA, 2004, p. 44 – grifos da autora). Entretanto, Lorenzo não se referia à co-educação de classes, presente nos ideários de Ferrer. A autora explica que, embora Lorenzo não fosse partidário desse aspecto da educação ferrerista, não a atacou.

As acusações que pesaram sobre Ferrer foram, segundo Emma Goldman, 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 sua (*sic*) crenças atéias. Algo mais tinha de ser inventado; por esta razão, a acusação de ter incitado o levante” (GOLDMAN, 2006, p. 33). Julgado e condenado à pena de morte, Francisco Ferrer y Guardia foi executado em 13 de outubro de 1909, na Prisão de Montjuich, na Espanha.

2.3 A repercussão em terras brasileiras

Os ideais anarquistas, que nortearam a criação de iniciativas libertárias no Brasil no início do século XX, chegaram na bagagem dos imigrantes – principalmente italianos e

espanhóis – que vieram para o país suprir a necessidade de mão-de-obra trabalhadora nas lavouras, concomitantemente com o processo de abolição da escravatura africana.

José Damiro de Moraes explica-nos que, a partir das leis inglesas, em meados do século XIX (proibitivas do tráfico negreiro), fizeram-se necessárias novas maneiras de suprir a necessidade de mão-de-obra para as fazendas de café, produto considerado como principal na atuação agroexportadora do país. Inicialmente, a migração interna de escravos foi a saída utilizada, entretanto, leis brasileiras acabaram proibindo esse tráfico já enfraquecido pelo alto custo dessa medida. Ainda segundo o autor, “logo, a opção para abastecer as plantações de mão-de-obra voltam-se à imigração europeia, principalmente quando o processo de abolição da escravatura crescia” (MORAES, 1999, p. 8).

Maria Cristina dos Santos Bezerra ressalta que as leis inglesas favoreceram em grande medida a chegada de imigrantes ao Brasil, demonstrando que Nicolau Campos Vergueiro, “foi o primeiro a iniciar a importação de trabalhadores europeus em larga escala para a lavoura em São Paulo. Em 1840 introduziu em sua fazenda oitenta famílias de portugueses, colonos livres, que começaram a viver e a trabalhar junto com o elemento servil” (BEZERRA, 2001, p. 34). A iniciativa de Vergueiro, segundo a autora, deu-se como reflexo de uma atitude que se tornaria comum entre a classe dirigente da economia cafeeira no estado de São Paulo. Não vendo perspectivas de auxílio por parte do governo imperial em relação ao problema da escassez de mão-de-obra que crescia, os grandes cafeicultores instituíram “um novo modelo de colonização. Esse modelo visava a fixação do colono nas próprias fazendas e grandes lavouras, trabalhando de início como subordinado regido por contrato de trabalho em regime de parceria” (BEZERRA, 2001, p. 33).

A autora ainda explica que os imigrantes europeus representavam “mão-de-obra livre disposta a vender sua força de trabalho, que ao mesmo tempo alargaria as possibilidades de expansão do mercado interno e se constituiria como mercado consumidor” (BEZERRA, 2001, p. 27).

Esse é um ponto fundamental que diferencia o processo de transição para a modernidade na Europa e no Brasil: a imigração. Com a abolição da escravidão africana no país, abriu-se caminho para os primeiros trabalhadores assalariados, os imigrantes. Segundo Jorge Nagle

a imigração foi elemento importante na alteração do mercado de trabalho e das relações trabalhistas, e representou nova modalidade de força de trabalho (NAGLE, 1976, p. 24).

Vindos de países onde a modernidade já estava em curso, onde as consequências e os ideais da Revolução Industrial ficavam mais nítidos no contexto da consolidação da burguesia como classe dominante, os imigrantes aportaram em terras de industrialização atrasada e acabaram sendo vítimas desse atraso, escravizando-se no lugar dos negros. Bezerra explica-nos que o Brasil, até o já citado crescimento da produção cafeeira,

não era muito diferente daquilo que fora nos três séculos anteriores. Mantivera imutável a estrutura baseada principalmente no trabalho escravo, tanto nas etapas de expansão, quanto nas de decadência, sendo a ausência de tensões internas, resultante dessa imutabilidade, responsável pelo atraso relativo da industrialização (BEZERRA, 2001, p. 23).

Assim, embora Nagle coloque que a nova modalidade de força de trabalho tenha sido “qualitativamente diferente daquela formada nos quadros da produção escravagista” (NAGLE, 1976, p. 24), Moraes nos conta que o processo de imigração não garantia sempre aos imigrantes “as condições prometidas na Europa, e sua realidade [dos imigrantes] de trabalho vai se assemelhar à dos escravos, ficando presos à terra por obrigações de pagamento das despesas de viagem e gastos com suas instalações” (MORAES, 1999, p. 8/9). Além disso, segundo Bezerra, “o trabalho livre era visto ainda dentro dessas relações escravocratas de produção” (BEZERRA, 2001, p. 30).

Dentre as frustrações encontradas pelos imigrantes nas terras brasileiras, a principal delas foi com relação à propriedade de terras. Em seus países de origem, muitos deles eram donos de pequenas propriedades, as quais garantiam sua subsistência. Com o crescimento industrial dos países europeus, foram obrigados a migrar para zonas urbanas que, por sua vez, além de não conseguirem acolher a todos, exigiam certa qualificação para o manuseio de máquinas que muitos imigrantes não possuíam. Uma das promessas do processo de imigração para o Brasil era a de que, aportando em um país onde a industrialização não estava tão adiantada e que tinha extensão territorial suficiente para receber tantos trabalhadores quantos fossem necessários, eles teriam a possibilidade de continuar vivendo por meio da cultivação da terra. Entretanto, a Lei de Terras de 1850 não permitiu que tal promessa fosse cumprida. A referida lei acabava com o sistema de sesmarias e estipulava que as terras só poderiam ser adquiridas mediante compra, como estipulado no artigo primeiro: “Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra” (LEI de nº 601, 2009, p. 1). Entretanto, como comentado por Moraes, as condições de vida a que os imigrantes foram submetidos não

permitiam a obtenção de renda necessária à obtenção de terras em conformidade com os artigos da lei.

A lei, no artigo 17, garantia ainda àqueles que conseguissem obter as terras,

e nellas se estabelecerem, ou vierem á sua custa exercer qualquer industria no paiz, serão naturalizados querendo, depois de dous annos de residencia pela fórma por que o foram os da colonia de S. Leopoldo, e ficarão isentos do serviço militar, menos do da Guarda Nacional dentro do município (LEI nº 601, 2009, p. 1).

Diante desse contexto, segundo Bezerra, as tensões, que se fariam necessárias às mudanças no país e que garantiriam a diminuição do atraso industrial em relação aos “países modelo”, surgiriam com o crescimento da produção cafeeira e a chegada dos imigrantes os quais trouxeram outras contribuições ao contexto brasileiro. Segundo Moraes, “muitos trouxeram na bagagem a experiência de militância política na Europa, influenciados pelo ideário do socialismo libertário” (MORAES, 1999, p. 10). Trouxeram também relatos de experiências educativas que, embora muitas vezes, encerradas pela repressão política e religiosa, como a de Francisco Ferrer, na Espanha, foram bem-sucedidas por um tempo. Além disso, o fechamento daquelas, vítimas da repressão, não impediu a continuidade da intenção de se colocar em prática os ideais que moveram tais iniciativas, como, por exemplo, a organização operária e a criação dos Centros de Estudos Sociais que, mesmo com o fechamento das escolas, deram continuidade às suas atividades trazendo, inclusive, para suas discussões o fechamento dessas instituições.

2.4 O panorama educacional encontrado pelos anarquistas no Brasil

No nosso país, soma-se ao início da separação dos poderes religiosos dos estatais o processo de independência política de Portugal e a associação às forças inglesas de comércio, que, segundo Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier, “manteve a sua [do país] situação de colônia, determinada agora pelo jugo econômico do novo imperialismo europeu, apesar da extinção do jugo político português” (XAVIER, 1992, p. 65).

Segundo Xavier, o Brasil “chegou à Independência destituído de qualquer forma organizada de educação escolar” (XAVIER, 1992, p. 22). Com a expulsão dos jesuítas em 1759 e a instauração das “aulas régias”, ainda mantidas pela Coroa, a separação dos ideais religiosos em educação tem início. Segundo Saviani, “as reformas pombalinas contrapõem-

se ao predomínio das idéias religiosas e, com base nas idéias laicas inspiradas no Iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução, surgindo, assim, a nossa versão da “educação pública estatal” (SAVIANI, 2006, p. 17).

Com o advento da independência, viu-se a necessidade de elaboração do “sistema nacional de instrução pública”. Entretanto, de acordo com Xavier, “não se tratava, pois, de substituição ou reforma, mas da criação de um sistema” (XAVIER, 1992, p. 22). Isso porque não havia um sistema para substituir ou reformar e, ainda segundo a autora, não era do interesse do governo metropolitano, após as reformas de Pombal,

equipar a colônia com um sistema educacional eficiente (...) nem mesmo a introdução de um “Diretor de Estudos”, responsável pela administração escolar, ou a criação do “subsídio literário”, que nunca levantou recursos suficientes, impediram que essas “escolas” [régias], insuficientes em quantidade e qualidade, sem currículo regular e com lições de uma e outra disciplina avulsa, fracassassem completamente” (XAVIER, 1992, p. 22).

Assim, “inaugurando a Assembléia Legislativa e Constituinte em 3 de maio de 1823, D. Pedro I referiu-se à necessidade de uma legislação particular sobre a instrução para que se pudesse promover efetivamente os estudos públicos” (XAVIER, 1992, p. 22).

Xavier relata todo o processo de formação da Comissão e toda a discussão, que resultou em um projeto “muito discutido e emendado (...) [mas que] foi engavetado e esquecido antes de ser aprovado. Ficou, contudo, ‘proclamada’ e ‘comprovada’ a grande preocupação do novo governo nacional com a educação popular” (XAVIER, 1992, p. 61).

A questão educacional só voltou ao debate em 1826 com a reabertura da Assembleia Legislativa. “Nada se fizera nesse meio tempo, embora a Constituição, outorgada em 1824, estabelecesse a gratuidade da instrução pública” (XAVIER, 1992, p. 62). A educação no Brasil só começaria a tomar forma no ano seguinte. Após as discussões iniciadas em 1826, em 15 de outubro de 1827 foi implantada a lei que determinava a criação das Escolas de Primeiras Letras e instituía o ensino mútuo como método oficial. Entretanto, de acordo com relatórios elaborados pelo Ministro do Império, Lino Coutinho, entre os anos de 1831 e 1836, pode-se ver como se desenvolvia o ensino no país. Segundo Xavier, “todos eles denunciaram enfaticamente o mau estado do ensino elementar no país” (XAVIER, 1992, p. 63).

Curioso perceber que o Ato adicional de 1834, que descentralizou o ensino primário deixando-o a cargo das províncias, ocorreu durante o período da elaboração dos relatórios de Coutinho. Assim, mesmo com o Ato, não houve melhoras nos resultados

encontrados nos relatórios; nem naqueles anteriores, nem nos posteriores a 1834. Isso porque, segundo Xavier, o referido Ato, “ao qual se tem atribuído, muitas vezes, a responsabilidade do fracasso das aspirações de educação popular do período pós-Independência, veio apenas legalizar uma situação de fato – a omissão do poder central em relação à educação popular” (XAVIER, 1992, p. 63/64).

Anos mais tarde, a estruturação do ensino secundário para as elites e a fundação do Colégio Pedro II, que seria o principal acesso ao Ensino Superior, representaram também iniciativas que se tornariam determinantes para o panorama educacional do início do século XX.

Saviani também entende que, foi durante a transição do Império para a República, que começamos a ver em terras brasílicas o que realmente eram as escolas. Segundo o autor, apesar das inúmeras iniciativas educacionais, não se podia falar em *escola* em termos de estrutura, uma vez que os governos apenas normatizavam,

pela via legal, os mecanismos de criação, organização e funcionamento de escolas que, por esse aspecto adquiriam o caráter de instrução pública. Mas, de fato, essas escolas continuavam funcionando em espaços privados, a saber, as próprias casas dos professores (SAVIANI, 2006, p. 17).

No final do século e com o início do regime Republicano, as escolas tomam “forma”. A reforma da instrução pública paulista (que, posteriormente, estendeu-se aos demais estados), pela iniciativa de Caetano de Campos (Diretor da Escola Normal de São Paulo) e Rangel Pestana, acabou por culminar em lei que previa entre outros fatores a criação de grupos escolares. Esses grupos reuniam várias turmas de acordo com o nível de ensino, sendo também chamados de escolas graduadas.

Segundo Saviani, a graduação do ensino proposta pelos Grupos Escolares garantia uma mais eficiente divisão do trabalho escolar, ao formar classes com alunos de mesmo nível de aprendizagem. E essa homogeneização do ensino possibilitava um melhor rendimento escolar. Entretanto,

em contrapartida, essa forma de educação conduzia, também, a mais refinados mecanismos de seleção, com altos padrões de exigência escolar, “determinando inúmeras e desnecessárias barreiras à continuidade do processo educativo”, o que acarretava “o acentuado aumento da repetência nas primeiras séries do curso” (SAVIANI, 2006, p. 30).

Associada à estruturação do ensino primário, a criação das Escolas Normais garantiram uma organicidade entre a formação dos professores e as escolas que eram

criadas. Entretanto, a criação das Escolas Normais acabou por reforçar o caráter elitista da educação ao passo que apenas as moças das classes mais abastadas ingressavam no Magistério.

Esse, portanto, foi o panorama educacional encontrado pelos anarquistas quando aqui chegaram e no qual atuariam. Essa atuação, entretanto, adveio da organização operária que crescia no país.

2.5 Organização e imprensa operária

Quanto à organização operária, podemos dizer que, no fim do século XIX, com a expansão da economia cafeeira e a imigração estrangeira, aumentou-se significativamente a presença da indústria (principalmente têxtil), o que contribuiu para a formação de um nascente e, cada vez mais crescente, proletariado urbano. Importante ressaltar que a *organização* de tal proletariado era proporcionalmente crescente.

Tamanha foi essa organização que, em 1906, foi realizado o 1º Congresso Operário Brasileiro no qual a ampla discussão acerca dos temas de interesse dos trabalhadores deu bases para a fundação oficial, em 1908, da Confederação Operária Brasileira (COB).

Nos congressos operários eram discutidos temas como a situação dos trabalhadores, a questão da imigração, além de questões relacionadas à educação. Segundo Moraes, no já citado Congresso de 1906, que antecedeu a criação da COB, a discussão sobre educação teve o seguinte direcionamento:

considerando que o ensino oficial tem por fim inculcir 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).

Ainda de acordo com Moraes, foram realizados três outros congressos: destes, o primeiro, realizado em 1912, foi organizado com o apoio do governo e não é reconhecido pelos anarquistas. Na ocasião, tratou-se a educação fazendo “apologias ao poder público, destacando sua dedicação e empenho para resolver a questão da instrução dos

trabalhadores” (MORAES, 1999, p. 28). O segundo foi realizado em 1913, no Rio de Janeiro, “no salão do Centro Cosmopolita, durando os seus trabalhos sete dias, inclusive a sessão preparatória e a de encerramento, isto é, de 7 a 13 de setembro próximo passado” (DERRADEIRAS informações, 20/12/1913). Sobre os objetivos desse congresso, o jornal operário *A Lanterna* registrou o seguinte:

Este Congresso, apesar de organizado pela C.O.B., não reuniu unicamente as associações confederadas, mas todas as agremiações de trabalhadores a que ele quiseram aderir. Foi, como o primeiro realizado em 1906 e do qual surgiu a C.O.B., um congresso preparatório razão porque procurou a importante organização confederal reunir todas as forças vivas da classe proletária desse país (DERRADEIRAS informações, 20/12/1913).

Segundo uma reportagem publicada na edição de 6 de dezembro de 1913, do mesmo jornal, as deliberações acerca da educação foram as seguintes:

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 das moções aprovadas, 06/12/1913, p. 3).

Moraes nos chama a atenção para o fato de “que, no primeiro congresso [1906], não havia no meio operário a idéia de ‘educação racionalista’ de Ferrer, e que, provavelmente, essa proposta pedagógica conseguiu uma divulgação maior quando do processo que o condenou ao fuzilamento, em 1909” (MORAES, 1999, p. 28).

Nesse congresso, realizado em 1913, é interessante também a discussão acerca da situação dos imigrantes no país. É o jornal *A Lanterna* que traz, mais uma vez, a íntegra da moção aprovada:

Considerando que o regimen econômico actual, detendo todos os bens sociais nas mãos duma minoria parasitária, obriga a maioria dos homens a sujeitar-se á escravidão social presente; considerando que os trabalhadores, como vítimas principais dessa má organização são obrigados a se transportarem dum paiz para outro, impelidos pelas crises de desocupação, provocadas pela ganância do capitalismo e em busca de trabalho; considerando que os trabalhadores, arrancados brutalmente ao seu meio, são atirados inconscientemente á mercê da exploração de toda a espécie, não da classe patronal, como dos agenciadores que exploram o seu estado de abandono; considerando que os trabalhadores, assim entregues á vontade interesseira e discriminatória dos exploradores, não encontrando, ao aportar aqui, elemento algum de defesa, cheios de necessidades, constituem um grande embaraço para o trabalho de organização; o Congresso é de parecer que a Confederação Operária Brasileira, assim como todas as agremiações operárias, devem iniciar imediatas e activas comunicações com os paizes de emigração, com o fim de: 1º - trocarem entre si, exactas e constantes informações sobre as condições de trabalho, de salário, etc; 2º - que as organizações dos paizes de emigração, fornecendo cadernetas e informações aos trabalhadores, possam daqui orienta-los, furtando-os á exploração dos intermediários e pondo-os ao conhecimento das condições do paiz e encaminha-los para a organização (MAIS ALGUMAS das moções aprovadas, 13/12/1913, p. 3).

No terceiro congresso, realizado em 1920, após o fechamento das Escolas Modernas da cidade de São Paulo, de que trataremos em um próximo tópico, a educação anarquista recebeu o apoio por parte do Congresso contra a repressão, em uma moção sugerida por Edgard Leuenroth:

O III Congresso Operário, tratando das escolas proletárias e tomando conhecimento da inominável violência do governo paulista que encerrou arbitrariamente as Escolas Modernas, quando esse mesmo governo tolera e até mesmo protege as escolas reacionárias, associa-se ao movimento de protesto do operariado contra essa opressão (*A VOZ DO POVO apud GHIRALDELLI Jr.*, 1987, p. 141).

De acordo com Flávio Venâncio Luizetto, essas manifestações e discussões acerca da educação no movimento operário serviram de reflexão. Segundo ele,

certamente será um exagero afirmar que, no Brasil, as atividades culturais desenvolvidas pelos militantes e simpatizantes do anarquismo favoreceram, com igual intensidade, o aparecimento do mesmo ‘fenômeno de civilização’ [...] válido para a situação européia. Guardadas as diferenças, porém, aquilo que Woodcock considera ser os fundamentos da “filosofia anarquista” (“uma crítica à sociedade como ela é, uma visão de uma sociedade alternativa e um planejamento para pôr em prática esta transformação”), serviu, aqui também, como um ponto de referência – um

“lugar de encontro” – ao dar a muitas pessoas a oportunidade de refletir, de discutir e de expressar, de um modo sistematizado, inquietações, insatisfações e anseios de natureza política e sociológica (LUIZETTO, 1984, p. 87).

Congressos, greves, sabotagens e boicotes aparecem cada vez mais no cenário brasileiro, no meio urbano, bancário e ferroviário, marcando a presença das reivindicações dos anarquistas, sempre em meio a muita repressão por parte da classe dirigente que ameaçava, inclusive, expulsar os imigrantes do país.

Mais tarde, com a Primeira Guerra Mundial, as importações sofreram muitas quedas e a industrialização começava a crescer no país, bem como a pressão das reivindicações do proletariado por melhores condições de trabalho.

Essa pressão foi marcada por vários episódios, sendo que o principal deles aconteceu em 1917, em São Paulo, com uma greve geral na qual

as reivindicações estavam centradas no aumento do salário, redução da jornada de trabalho, garantia de emprego, abolição de trabalho noturno de mulheres e de menores de 18 anos e fim do trabalho para menores de 14 anos, que foram aceitas pelos industriais e garantidas pelo governo (DULLES *apud* MORAES, 1999, p. 13).

Apesar da aceitação das reivindicações pelos industriais e das garantias do governo, o movimento de repressão aumentou consideravelmente assim como as perseguições, prisões e deportações. Em meio às frequentes batalhas travadas e os consequentes sofrimentos diante da repressão, os anarquistas conseguiram ainda lutar por seus ideais, até a instituição do Estado Novo, em 1937, quando “foram fechadas todas as associações, sindicatos, jornais e centros de cultura de orientação libertária” (MORAES, 1999, p. 16/17). Segundo Moraes,

o enfraquecimento da presença anarquista no meio sindical se deu por uma conjugação de fatores que ultrapassam a repressão e a perseguição sofrida, mas envolvem uma política de cooptação dos sindicatos (oficiais), a intervenção do Estado como mediador dos conflitos entre classes, ainda considerado como “*planta exótica*”, e as comemorações promovidas pelo poder público (1º de maio, por exemplo), entre outras questões. Com essa transformação do Estado, que se soma às condições históricas postas pelo desenvolvimento e contradições do capitalismo no Brasil, os anarquistas não conseguiram manter uma articulação para formular respostas que atingissem os trabalhadores (MORAES, 1999, p. 17 – grifo do autor).

Enquanto o movimento anarquista pôde atuar e expressar suas idéias, utilizou, em larga escala, a imprensa sindical. Não há dúvidas de que os maiores instrumentos utilizados para difundir o movimento eram seus jornais e periódicos. Os representantes do

anarquismo procuravam a conscientização do povo por meio da imprensa, que foi de grande valia para a adesão de novos militantes, a comunicação entre eles e a divulgação dos ideais. Entre os principais jornais estavam *A Voz do Trabalhador*, *A Plebe*, *A Lanterna* (inclusive já utilizado como fonte de pesquisa em páginas anteriores), entre outros.

Além de agregar novos militantes e favorecer a comunicação entre os membros do movimento, a divulgação dos ideais tinha, segundo Luizetto, outra função:

Para a geração anarquista identificada com as idéias de Kropotkin, Reclus e Malatesta, a aludida ‘familiaridade’ com os princípios anarquistas era um requisito para o êxito do processo revolucionário. Isso exige, lembra Malatesta, um “trabalho prolixo e paciente de propaganda e organização popular” para não se cair na “ilusão da revolução a curto prazo, realizável só pela iniciativa de uns poucos, sem suficiente preparação das massas”. Justamente aqui, para o comunismo libertário repousava a certeza de sucesso da revolução social, pois essa **ilustração** criadora das consciências anarquistas, conduz à revolta e é, ao mesmo tempo, a garantia da consolidação de uma sociedade organizada segundo os princípios ácratas (LUIZETTO, 1984, p. 72/73 – grifos do autor).

Além disso, e até mesmo como forma de propaganda e conscientização, os jornais operários traziam reportagens de resposta à repressão, principalmente religiosa. Na edição de 13 de dezembro de 1913 d’*A Lanterna*, João Penteado assina uma reportagem na qual responde a um folheto escrito e publicado pelo frade Pedro Sinzig, depois de este ter assistido a “uma sessão no Centro Operário 1º de Maio na qual tomaram parte diversos oradores libertários” (PENTEADO, 1913, p. 1), e ter, no folheto, difamado Ferrer e a Escola Moderna. Entretanto, a reportagem afirma 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 levantem 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).

A reportagem não traz trechos do folheto do frade e nem comenta quais injúrias ele teria dirigido a Ferrer ou à instituição. Porém, na edição de 3 de janeiro de 1914, João Penteado assina mais uma reportagem sobre o folheto publicado pelo frade. Embora contenha o mesmo título da reportagem publicada na edição de 13/12/1913 (Fustigando um miserável tartufo – Resposta ao pé da letra ao frade Pedro Sinzig, que publicou um imundo folheto difamando a memória do grande mártir), o conteúdo é diferente.

Dessa vez, João Penteadado justifica que, diante das afirmações do frade, a única coisa que se pode concluir é que ele carrega uma alma maldosa. Segundo o redator da reportagem,

Frei Pedro vê no desenvolvimento do ensino racionalista neste paiz um grande perigo para a paz, para a grandeza e para o predomínio do clero que de um tempo a este parte se tem aumentado consideravelmente com a vinda de uma multidão de padres, frades e freiras expulsos de Portugal e da França como elementos perniciosos (PENTEADO, 1914, p. 1).

Contudo, Penteadado ressalta que, em igual medida, e, apesar das injúrias desferidas à continuação da obra de Ferrer, “todos os homens livres que tratam de continuar a grande e extraordinária obra de regeneração social por meio do ensino racionalista aumentando e multiplicando o número de escolas modernas” (PENTEADO, 1914, p. 1) renovam as esperanças dos militantes. Nesse segundo artigo, Penteadado traz ainda a informação que, em seu folheto, o frade Pedro disse que “Ferrer NÃO VALIA A CARGA DE CHUMBO QUE LEVOU” (PENTEADO, 1914, p. 1 – grifos do autor). A partir disso, Penteadado indaga: “poderá alguém de bons sentimentos proferir semelhante sentença? Não, decerto que não! Só um monstro, só um assassino, só um bandido, ou um jesuíta como frei Pedro é capaz de tal ou de mais ainda” (PENTEADO, 1914, p. 1).

Todavia, o alto índice de analfabetismo entre os trabalhadores dificultava essa comunicação. Essa dificuldade foi, inclusive, registrada por Cezar E. Antunha em um artigo publicado no periódico *Folha do povo* em 1909, sob o título “É necessário ensinar a ler”:

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).

Essa necessidade, colocada por Antunha, explica-se pelo fato de que, na primeira década do século XX, o analfabetismo era visto como um grande problema nacional. O poder público começava “a executar um programa educacional, instalando aos poucos, unidades escolares nos bairros operários. No Belém [bairro da cidade de São Paulo, por exemplo], somente em 2 de fevereiro de 1909 foi criado o Grupo Escolar do Belenzinho” (CALSAVARA, 2004, p. 75).

Conclui-se, portanto, que a atuação anarquista começou com a imprensa que, além de trazer às terras brasileiras as informações relativas às iniciativas educacionais

estrangeiras, serviu de meio de comunicação entre os militantes brasileiros no âmbito do movimento operário. Além disso, bibliotecas foram fundadas contribuindo para a disseminação dos ideais. Segundo Carlo Romani,

desde a última década do século XIX, a formação anarquista e a educação proletária já vinham sendo realizadas através das bibliotecas populares existentes em praticamente todos os centros sociais de cada grêmio operário e nos grupos libertários das cidades principais do Brasil, do Uruguai e da Argentina. Em Mar Del Plata, Buenos Aires, Montevideu, Rio de Janeiro e São Paulo, já existiam as bibliotecas modernas, que se constituíam no núcleo central dos círculos anarquistas (ROMANI, 2006, p. 87).

Pela importância da imprensa para o movimento anarquista, Romani, ao citar Hector Woollands, participante ativo dos círculos libertários de Mar Del Plata, 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).

Como visto, a imprensa também foi muito utilizada para a propagação dos ideais anarquistas no que concerne aos conceitos de educação dessa corrente. Flávio Venâncio Luizetto afirma que “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).

Assim, as bibliotecas, ao passo que concentravam, organizavam e traduziam tais fontes, representaram o primeiro instrumento de difusão dos ideais dos quais Ferrer também era partidário. Depois dos livros, os periódicos já editados nos países onde as ideias anarquistas chegavam representaram maior difusão dos ideais pelo baixo custo e pela acessibilidade a um maior número de leitores.

Romani ainda nos conta que, embora o movimento das bibliotecas tenha iniciado em 1890 e, em Mar Del Plata, a Biblioteca Juventud Moderna estar funcionando até os presentes dias, há uma intensa dificuldade em se encontrar na historiografia a relevância merecida dessas iniciativas. Segundo ele, há “um certo vazio, uma lacuna nos estudos específicos sobre as bibliotecas populares” (ROMANI, 2006, p. 88).

Luizetto também reclama um maior acervo de documentos que possam embasar a pesquisa acerca das iniciativas libertárias, principalmente no Brasil. Os jornais e periódicos tornam-se, portanto, fonte de notícia das iniciativas educacionais anarquistas anteriores a 1912, ao passo que, após essa data, segundo Luizetto, “o arquivo do professor João Penteadó supre algumas lacunas” (LUIZETTO, 1984, p. 241).

Mais tarde, segundo Calsavara, os jornais operários serviriam, nas instituições anarquistas como

suporte técnico para o trabalho do professor, tanto na sala de aula quanto nos passeios públicos, e parece ter desempenhado uma dupla função: ao mesmo tempo em que fornecia material de análise e estudo dos alunos através de seus artigos, divulgavam idéias anarquistas e as experiências pedagógicas libertárias desenvolvidas em outros países, como a de Ferrer na Espanha e a de Paul Robin, na França (CALSAVARA, 2004, p. 172).

Além disso, ainda segundo a autora, as iniciativas anarquistas em todos os âmbitos (imprensa, escolas etc.) deveriam ser valorizadas pelo

fato de a aprendizagem se dar no cotidiano e nos momentos de embate, envolvendo, desta forma, ensinamentos adquiridos através da vivência. Porém, esta aprendizagem também está perpassada por um conjunto de práticas e experiências educativas mais sistemáticas, realizadas em espaços de troca, reflexão e teorização. Além das Escolas Modernas, essa educação mais sistemática está presente: nos congressos operários, nos cursos, seminários e palestras. Com o objetivo de difundir projetos e propostas e formar quadros organizativos, os anarquistas também tomaram iniciativas de formação política e ideológica como: publicar boletins, revistas, jornais e promover peças teatrais (CALSAVARA, 2004, p. 23).

Assim, para colocar em prática um modelo de educação que ia contra aquele vigente e que representava os ideais discutidos, foram adotados, principalmente, os princípios educativos libertários utilizados por Francisco Ferrer y Guardia na Espanha. De acordo com Luizetto, foi a própria imprensa sindical anarquista que possibilitou o acesso aos escritos do educador espanhol e de outras obras que orientariam as práticas educativas libertárias brasileiras. É nesse sentido que ele afirma que:

Deve-se ao círculo de militantes ligados à imprensa anarquista a circulação de informações sobre o tema no país. 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).

Mas ressalta também que

não se sabe quantos militantes ou simpatizantes do anarquismo e do ensino racionalista no Brasil, puderam, a exemplo de João Penteadó⁷, ler o texto de Ferrer. 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

⁷ Professor fundador e diretor da Escola Moderna nº 1 em São Paulo.

experiências realizadas no domínio da educação, ampliava a possibilidade de informação (LUIZETTO, 1984, p. 234).

Além da ampliação da possibilidade de informação, veremos que a imprensa operária auxiliaria no processo de criação e concretização das iniciativas inspiradas nos ideais de Ferrer, que tinha por objetivo proporcionar aos trabalhadores uma educação de qualidade sem, é claro, se afastar dos ideais anarquistas.

2.6 Escolas anarquistas em São Paulo: Escolas Modernas tupiniquins

Iniciativas como os Centros de Cultura Social tiveram, em comparação às escolas, uma trajetória de maior sucesso pela facilidade de se pôr em prática. Segundo Luizetto, “visando sobretudo a instrução de adultos, os Centros de Estudos Sociais organizavam, habitualmente, cursos regulares” (LUIZETTO, 1984, p. 250 – grifos do autor). Contudo, embora as primeiras iniciativas educacionais de cunho anarquista tenham sido as bibliotecas e os centros de cultura, escolas também foram criadas. Luizetto relata que “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) instalada em São Paulo. Porém, ainda de acordo com Luizetto, “um conhecido problema para os militantes anarquistas, a falta de recursos, parece ter sido responsável pelo fracasso inicial da idéia” (LUIZZETO, 1984, p. 246). O autor ainda nos conta que a Escola Libertária Germinal, de acordo com os documentos encontrados, conseguiu sobreviver por alguns poucos anos, mas foi, provavelmente, “superada por outras iniciativas, organizadas em bases muito diferentes” (LUIZETTO, 1984, p. 248).

Já Moraes, ao dissertar sobre as várias escolas baseadas nos princípios libertários que foram criadas no Brasil, nos traz a informação de instituições anteriores à Germinal de São Paulo:

as escolas começaram a surgir em 1895, sendo a primeira delas a “Escola União Operária”, no Rio Grande do Sul, talvez surgida com ex-integrantes da Colônia Cecília (...) já que a data é próxima da desarticulação pelas forças republicanas dessa experiência. Outras surgiram pelo Brasil, podemos citar, por exemplo, Escola Eliseu Reclus, em Porto Alegre (1906), Escola Germinal (Ceará), Escola da União Operária de Franca, Escola da Liga Operária de Sorocaba (1911), Escola Operária 1º de maio no Rio de Janeiro (1912), Escola Moderna em

Petrópolis (1913), (...) e as Escolas Modernas n. 1 e n. 2 em São Paulo (1912) (MORAES, 1999, p. 44).

De qualquer forma, é inegável o fato de que duas iniciativas educacionais no Brasil representaram o reflexo da difusão dos ideais anarquistas pelo mundo e, principalmente, da experiência da *Escuela Moderna* de Ferrer. Homônimas à instituição barcelonesa, as Escolas Modernas (nº 1 e nº 2) que existiram em São Paulo tiveram como base de criação a escola idealizada e concretizada por Ferrer, não diferindo, inclusive, em seu desfecho.

Os empenhos necessários à criação das Escolas Modernas em São Paulo iniciaram no final da primeira década do século XX. Segundo Luizetto, “comparada esta nova iniciativa com aquela que deu origem à Escola Libertária Germinal (...) notam-se algumas significativas diferenças” (LUIZETTO, 1984, p. 261/262).

Foi criado um comitê para organizar as Escolas Modernas e, como citado por Luizetto, em uma circular publicada em 17 de novembro de 1909, o Comitê expunha o programa das escolas e convidava os leitores a contribuir financeiramente para a fundação da instituição. O autor ainda ressalta que o Comitê se dirige “nessa oportunidade, não exclusivamente aos trabalhadores, como havia feito a comissão Pró-Escola Libertária Germinal, mas a ‘todos os homens emancipados’” (LUIZETTO, 1984, p. 262/263 – grifos do autor). Pode-se ver isso também nos anúncios relativos às instituições publicados nos jornais operários. Na edição de 6 de dezembro de 1913 d’*A Lanterna*, ao convidar os leitores para participar de uma festa na Escola Moderna nº 2, o anúncio se dirige

ao povo que trabalha e sofre, ao povo que deseja lutar por uma era de emancipação e de justiça (...) [e as] famílias que aspiram ver os seus filhos arrancados ao jugo da ignorância dos vícios e martírios que os aniquilam, e a todos os que sentem a necessidade de uma renovação completa de todos os factores da actividade social, intelectual e moral (UM FESTIVAL artístico literário promovido pela Escola Moderna n. 2, 06/12/1913).

Assim, não apenas anarquistas, mas pessoas de outras tendências ideológicas, contribuíram para as iniciativas. Mais a frente, utilizando o artigo “A nossa obra” de João Penteadó, no 2º Boletim da Escola Moderna, Luizetto explica que ao Comitê não “restou, então, outra solução que ‘apelar para as associações operárias, lojas maçônicas e pessoas cujos sentimentos se acham identificados com a obra de propaganda racionalista’” (LUIZETTO, 1984, p. 264). O autor ainda completa que “a variada composição sócio-

econômica do Comitê organizador reduziu ou minimizou o problema de captação de recursos” (LUIZETTO, 1984, p. 266), impeditivos clássicos das iniciativas libertárias.

Entretanto, embora minimizado, o problema da captação de recursos não cessou com o abrir das portas das escolas. Mesmo durante o seu funcionamento, festas seriam organizadas e reuniões seriam convocadas na tentativa de arrecadar fundos. Esses convites continuavam a dirigir-se aos “homens emancipados” e a “todos os homens de consciências bafejadas pelos ideais de emancipação social, todos aqueles que nesta cidade admiram e se acham ligados á obra sublime pela qual foi levado ao suplicio o grande apóstolo desses mesmos ideais – Francisco Ferrer” (REUNIÃO de propaganda, 13/12/1913). Em uma dessas reuniões, por exemplo, ficou decidida

a formação de uma associação de contribuintes voluntários, que depois se constituirão em núcleos autônomos pelos arrabaldes ou ao redor de cada escola com o fim de angariar novos recursos para o fundo geral, que será empregado no desenvolvimento das escolas e de todas as iniciativas que se ponham em prática (A REUNIÃO de terça-feira, 27/12/1913).

Outra notável diferença colocada pelo autor, entre a primeira iniciativa educacional libertária e aquela claramente inspirada na instituição espanhola, foi o fato de “também na apresentação dos objetivos da futura Escola Moderna nota-se uma certa distância com relação à Escola Libertária Germinal. O tom panfletário já não é dominante, a linguagem revela maior apuro e o conteúdo, técnica” (LUIZETTO, 1984, p. 264/265 – grifo do autor).

Foi o referido Comitê que, depois de angariar os fundos necessários, publicou, também por meio da imprensa, a fundação da primeira Escola Moderna brasileira. Segundo Luizetto, “em 13 de maio de 1912, o Comitê organizador em São Paulo inaugurou, finalmente, a primeira escola, batizada com o nome de Escola Moderna nº 1” (LUIZETTO, 1984, p. 267). E completa que, “não muito tempo depois de criada a primeira Escola Moderna, era inaugurada a Escola Moderna nº 2, entregue sua direção a Adelino de Pinho, amigo de João Penteado, que participou da sua fundação e colaborou no seu funcionamento” (LUIZETTO, 1984, p.272/273).

Essas duas iniciativas acabaram sendo as de maior repercussão, principalmente a Escola Moderna nº 1 que, como coloca Luizetto, “pode ser tomada como um paradigma das Escolas Modernas, fornece uma boa imagem do ensino libertário praticado no ambiente brasileiro” (LUIZETTO, 1984, p. 274/275). Entretanto, outras Escolas Modernas foram fundadas no estado de São Paulo. De acordo com o autor,

A essas duas escolas, seguiu-se a criação (dezembro de 1918), da *Escola Moderna de São Caetano*, localidade pertencente então ao município de São Bernardo do Campo, cuja direção foi entregue, por sugestão de João Penteado, a José Alves. Esta escola, que teve breve duração, deve a sua existência, em grande parte, aos associados do Sindicato de Resistência dos Laminadores de São Caetano (...) Já em 1914, porém, achavam-se em funcionamento as Escolas Modernas de Bauru e de Cândido Rodrigues, ambas no estado de São Paulo (LUIZETTO, 1984, p. 274/275 – grifos do autor).

Detenhamo-nos, no entanto, às Escolas Modernas nº 1 e nº 2 já que são as que mais nos fornecem dados para compreender o ensino libertário no Brasil.

É importante ressaltar que nas Escolas Modernas toda a rotina, a metodologia e as ferramentas pedagógicas utilizadas eram, como dito anteriormente, inspiradas na experiência de Ferrer. Dessa forma, assim como na *Escuela Moderna*, as Escolas Modernas também se valeram de um periódico elaborado e confeccionado na própria instituição, para que os eventos da escola fossem divulgados, os alunos fossem envolvidos em atividades de leitura e escrita e para que assuntos da atualidade fossem discutidos. Além disso, como era comum que os alunos mais novos, nas Escolas Modernas, estudassem por exercícios de descrição (de ambientes internos ou externos) e exercícios epistolares (escrita de cartas e bilhetes), “alunos mais velhos, por volta de 15 ou 16 anos, eram estimulados a dissertar sobre questões sociais e atuais. Para isso, liam jornais e revistas, discutiam os assuntos com os professores e, então, registrava as suas idéias e pensamentos” (CALSAVARA, 2004, p. 176).

Na Espanha o periódico foi chamado de *Boletín de la Escuela Moderna*. No Brasil, o nome atribuído para o periódico foi *O Início*. Atualmente, esse jornal também é fonte considerada para que pesquisadores possam dissertar sobre a trajetória das Escolas Modernas, embora sua vida tenha sido muito curta: apenas três números foram publicados (05/09/1914; 04/09/1915 e 19/08/1916). E, como nos conta Luizetto, “o jornalzinho era mantido com os recursos dos próprios alunos, com a ajuda de terceiros, e, naturalmente, com o incentivo da escola” (LUIZETTO, 1984, p. 277 – nota de rodapé nº 125).

Embora seja uma fonte reduzida pelos poucos números publicados é, por exemplo,

através de tais boletins e publicações [que] podemos perceber que o programa, como eles chamava o currículo, não era fixo ou determinado, poderia ser ampliado de acordo com as necessidades dos alunos e com a aceitação do método racionalista por parte de um maior número de pessoas na capital e no interior do estado (CALSAVARA, 2004, p. 148/149).

É também pelo periódico *O Início* que se têm os dados referentes às mensalidades cobradas para a manutenção das escolas. De acordo com Luizetto, “em 1915, a Escola Moderna n. 2 cobrava a mensalidade de 3\$000, para os principiantes e 4\$000 para os adiantados. A taxa do curso noturno, exclusivo para adultos, era, como se avisava, ‘a combinar’” (LUIZETTO, 1984, p. 278 – nota de rodapé nº 127).

A própria metodologia prevista para os trabalhos em sala de aula era em muito parecida com aquela trabalhada na instituição barcelonesa. Em um anúncio publicado no jornal *A Lanterna*, a valorização dos conceitos da educação racionalista é clara. Segue a transcrição do anúncio:

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 indutivo demonstrativo e objectivo, e basear-se-há na experimentação, nas afirmações científicas e racionadas, 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 científicas. *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 Racionalista, 13/12/1913 – grifos⁸ do autor).

O anúncio parece ser frequentemente publicado já que reaparece nas edições de 27 de dezembro de 1913 (à página 4) e de 3 de janeiro de 1914 (à página 4).

Também seguindo o exemplo da Espanha, no Brasil as escolas valorizavam e estimulavam a participação da família e de toda a comunidade. Essa participação

⁸ Os grifos são subtítulos da reportagem/anúncio.

aconteciam, por exemplo, em festas organizadas pela escola. Para uma delas, no programa divulgado no jornal *A Lanterna*, estão previstas, entre outros pontos, a realização de

experiências de física e química pelos alunos (...) Representação do interessante diálogo de Leão Tolstói, *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 artístico literário promovido pela Escola Moderna nº 2, 06/12/1913 – grifos do autor).

Ainda, segundo Moraes, essa “prática de ensino estava relacionada 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. Entretanto, aí reside uma diferença entre as instituições brasileiras e a barcelonesa. Segundo Luizetto,

Nem sempre, porém, a cópia acompanhava todos os traços do modelo. Ainda que nos faltem dados completos, é pouco provável que nas **Escolas Modernas** daqui tenha se generalizado a prática da mistura de alunos de diferentes origens sociais, muito embora o fenômeno tivesse se manifestado no nível da organização da escola (LUIZETTO, 1984, p. 240/241 – grifos do autor).

Já com relação à co-educação dos sexos, nas instituições brasileiras, de acordo com Luizetto, além dos cursos comuns aos meninos e às meninas, para estas, “especialmente, era oferecido um curso de ‘trabalhos manuais: costura, bordado, etc.’” (LUIZETTO, 1984, p. 276).

Quanto à questão estrutural, as Escolas eram simples, mas equipadas com o necessário. Anexamos ao trabalho um inventário⁹ da Escola Moderna nº 1, encontrado por Luizetto em um caderno de um ex-aluno, manuscrito e sem data. Entretanto, vale ressaltar que, analisando o documento, é possível perceber que, embora pequena, a escola contava com os materiais básicos para seu funcionamento. Um exemplo de sua pequenez é o número de carteiras: apenas 27. Também é possível identificar itens curiosos no inventário, como: um quadro com o retrato de Ferrer; um projectoscópio e um giroscópio. Além disso, entre os itens listados, estão vários livros em francês e três mapas da França.

Embora a escola contasse com 27 carteiras, o número de alunos, na época de sua fundação, já era superior. Segundo Luizetto,

⁹ Transcrevemos todo o inventário e anexamos a este trabalho. De qualquer forma, ele pode também ser consultado na obra de Luizetto (1984) nas páginas 279/280.

Os dados quantitativos a respeito das atividades educacionais promovidas pelos anarquistas, em São Paulo (número de alunos, frequência, etc.), são muito incompletos (...) Reunindo dados esparsos, foi possível preparar o seguinte quadro, referente ao número de alunos matriculados entre 1914 e 1919 na **Escola Moderna nº 1** (LUIZETTO, 1984, p. 286).

Vale dizer que, segundo o autor, o quadro foi elaborado a partir das publicações *O Início* (nº 1, 2 e 3) e *Boletim da Escola Moderna* (nº 1 e 2) – outro periódico desenvolvido pelas escolas brasileiras. O quadro citado por Luizetto, no trecho acima, é o que transcrevemos a seguir:

Ano	Diurno	Noturno	Outros Cursos	Total
1914	34	---	---	34
1915	36	18	---	54
1916	37	19	---	56
1918	45	24	17	86
1919	48	16	8	72

Luizetto ainda faz uma comparação¹⁰ entre os dados obtidos sobre a Escola Moderna nº 1 e aqueles colocados por Ferrer, acerca da *Escuela Moderna*. A partir da análise de Luizetto, elaboramos o seguinte quadro comparativo sobre o número de alunos matriculados nas instituições:

Ano de funcionamento	La Escuela Moderna	Escola Moderna n.1
Primeiro	70	34
Segundo	82	54
Terceiro	114	56
Quarto	(sem dados)	86
Quinto	(sem dados)	72

Diante da análise desses dados, Luizetto conclui que “computadas todas as diferenças existentes entre Barcelona e São Paulo, no início do século, pode-se dizer, diante destes dados, que a Escola Moderna nº 1 alcançou, em termos relativos, algum sucesso” (LUIZETTO, 1984, p. 287).

Até agora vimos que, entre as iniciativas nacionais e a estrangeira, muitas semelhanças puderam ser verificadas no que diz respeito à concretização dos ideais. Mas

¹⁰ A análise comparativa feita pelo autor pode ser encontrada na obra que vem sendo citada: LUIZETTO, 1984, p. 287.

um aspecto semelhante entre as instituições acaba, inclusive, tomando ares de “fato curioso”: o fim das Escolas Modernas também foi muito parecido com o da *Escuela Moderna*. No caso brasileiro, houve também uma manifestação que foi o “estopim” para o fechamento das instituições. Tal episódio trata-se, segundo Moraes, da “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). Segundo Paulo Ghiraldelli Júnior, “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). Essa conclusão da imprensa refletia o que Luizetto chamou de “fortes tensões entre os anarquistas e as autoridades” que marcaram o ano de 1919 por conta de rumores acerca de uma conspiração de anarquistas para derrubar o governo em novembro daquele ano. De acordo com Luizetto,

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 pedia, imediatamente, o fechamento da Escola Moderna nº 2. Luizetto ainda nos conta que, no documento, o diretor “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), que regulava o funcionamento das escolas paulistas mediante a apresentação de documentos que comprovassem a “capacidade moral e técnica do diretor e dos professores” além de uma planta da instituição anexada a um relatório do “inspetor médico sobre as condições higiênico-pedagógicas” e o compromisso de delegar apenas as disciplinas de línguas estrangeiras a pessoas não nascidas no Brasil.

Entretanto, Luizetto assinala para o fato de

Oscar Thompson ter ignorado os artigos 31 e 32, da mesma lei, que, para o caso de infração do disposto no referido artigo 30, previam as seguintes providências, antes da determinação de proibição de funcionamento e fechamento definitivo das escolas: “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, II do artigo nº 30” (LUIZETTO, 1984, p. 289/290).

Ainda segundo Calsavara, “surgiu também o caso da denúncia de um pai de aluno da Escola Moderna, que acusou a escola de incutir idéias anarquistas nos alunos através das aulas” (CALSAVARA, 2004, p. 206). Sobre essa denúncia, do pai de aluno citado, o sr. Castrucci, Calsavara traz o depoimento do próprio João Penteado. Segundo ele, essa acusação não poderia ser levada em conta

por partir de pessoa despeitada comigo e levada a depor o que absolutamente não é real, tendo em mira a manifesta intenção de prejudicar-me, como posso dar provas, não só da parte que se refere ao motivo da retirada de seu filho, como também quando fala com referência ao ensino ministrado ao mesmo na escola a meu cargo, a qual deixou de frequentar, não pela razão alegada, mas sim por haver brigado com um seu colega, fora de aula (como antes já lhe acontecera, quando aluno do grupo escolar do Belenzinho), e eu não lho haver manifestado preferência, que talvez esperasse, em favor de seu filho, prometendo a eliminação do aluno com quem ele brigara (CALSAVARA, 2004, p. 210).

João Penteado ainda ressalta o fato de que “só foi considerada a declaração do sr. Castrucci, contrária ao funcionamento da escola, e que declarações favoráveis, como do sr. João Ribeiro, pai de dois alunos, que foi chamado a depor na delegacia, não foram levadas em consideração” (CALSAVARA, 2004, p. 210/211). No depoimento ignorado pelas autoridades no processo, segundo João Penteado, o Sr. Ribeiro “depôs que seus filhos, na minha escola, leram sempre nos mesmos livros das escolas oficiais e que jamais lhe havia constado que lhes fossem ensinadas doutrinas anarquistas ou comunistas” (CALSAVARA, 2004, p. 210/211).

De acordo com Moraes, e talvez em referência a esse depoimento, no referido ofício, constava “o poderoso argumento de que a Escola Moderna n. 1 visava “a propagação de idéias anárquicas e a implantação de regime comunista” (MORAES, 1999, p. 47). Moraes ainda nos conta que “mesmo com o recurso de João Penteado [responsável pela Escola Moderna nº 1] a escola não foi aberta e nem autorizada” (MORAES, 1999, p.47). Talvez por ter sido Penteado o único a tentar reabrir as escolas. Calsavara é quem atenta para esse fato. Segundo ela,

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).

Entretanto, sabemos que esse não foi o principal motivo para o fechamento das escolas. Isso porque, no período em que se deram todos esses acontecimentos, o Brasil ainda alcançava altos índices de analfabetismo. Segundo Ghiraldelli Jr., em 1890, quando o país atingia a marca de 14 milhões de habitantes, o índice de analfabetismo era de 85%. Por conta desse índice, no início do século XX, segundo Moraes, os intelectuais da época visavam “acabar com o analfabetismo por meio das ‘ligas nacionalistas’” (MORAES, 1999, p. 48).

Segundo Jorge Nagle, “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). Assim, ainda segundo Nagle,

no conjunto das idéias coibitivas dos poderes públicos, há algumas particularidades que devem ser lembradas. De modo geral, o combate ao socialismo, ao anarquismo e ao comunismo foi uma luta contra o que se considerava o “anarquista”. A palavra, na linguagem oficial, não comportava elementos doutrinários, isto é, não era empregada em sentido técnico; o significado era o do senso comum. Anarquistas poderiam ser os próprios anarquistas, tanto quanto os socialistas e comunistas, bem como quaisquer pessoas que perturbassem a tranquilidade da ordem pública (ou, melhor, de determinados públicos). Também 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).

É, portanto, em meio ao clima nacionalista, que vemos a repressão do Estado acabar com as iniciativas educacionais anarquistas inspiradas na experiência barcelonesa. Coincidência ou não, as três instituições (*La Escuela Moderna* e Escolas Modernas nº 1 e nº 2) funcionaram por apenas cinco anos.

2.7 O contexto histórico que acabou com as iniciativas educacionais anarquistas brasileiras

Como dito anteriormente, o clima nacionalista que pairava sobre o final da década de 1910 no Brasil parece ter sido a base para que as ações coibitivas às iniciativas educacionais anarquistas começassem. Entretanto, vejamos como se deu esse processo que, assim como todo movimento histórico, não começou da noite para o dia.

Já tratamos neste mesmo capítulo das questões econômicas que permitiram aos imigrantes a chegada às terras brasileiras: a proibição do tráfico negreiro, a necessidade de mão-de-obra trabalhadora para as lavouras e, mais a frente, o crescimento da indústria no país.

Porém, como coloca Nagle (1976), pelo fato de a Federação traduzir no plano político as condições objetivas da estrutura agrária dominante, o Brasil fez-se, na Primeira República, um país dominado pelo Coronelismo que, por sua vez, frustrava qualquer modificação na estrutura política.

No setor econômico, havia o crescimento das lavouras cafeeiras reforçadas pelas relações coronelistas dos maiores estados produtores do “ouro verde” (Minas Gerais e São Paulo). Segundo Nagle, “o café era a principal mercadoria para recursos no comércio exterior, e a industrialização a grande esperança para a superação da economia colonial” (NAGLE, 1976, p. 17).

Dessa forma, inerente ao desenvolvimento da produção cafeeira, gera-se a industrialização brasileira cujo desenvolvimento não foi simples e nem rápido. Um dos entraves à industrialização foi o movimento do ruralismo que representa, nas palavras de Nagle, a

defesa da “natural” civilização agrária, [onde] os interesses nela implicados se metamorfoseiam em diferentes formas de atuação e de pensamento, desde as de natureza técnico-econômica (...) até os de natureza ideológica – por exemplo, a idéia de que a felicidade do homem brasileiro esteve e está ligada ao meio rural, fonte de energia, de saúde, de pureza de costumes (NAGLE, 1976, p. 15).

Portanto, ainda que com certa dificuldade, a industrialização brasileira se fez na transição do Império para a República, superando o ruralismo, mas originando-se no interior das lavouras cafeeiras. Segundo Nagle

A expansão da lavoura cafeeira, a transformação do fazendeiro do café em empresário e a conseqüente decadência da velha classe aristocrática vão formar o grande quadro em que se desenrolarão importantes fenômenos histórico-sociais [...] Transformados em empresários, os fazendeiros do café incentivarão o surgimento de uma nova classe mercantil, até no sentido de fazê-la funcionar no ramo do alto comércio ligado ao mercado interno; além disso, é da empresa cafeeira que vai surgir a nova classe ligada à industrialização (NAGLE, 1976, p. 27).

Ao passo, portanto, que a modernidade se concretiza no Brasil, surgem, no campo social, as lutas entre burgueses e proletários. Estes últimos se fizeram muito presentes na

Primeira República e foram, de certa forma, formados pela influência estrangeira dos imigrantes. Segundo Nagle,

com o novo surto industrial e com o desenvolvimento da urbanização, os imigrantes começaram a ser atraídos para os novos núcleos urbano-industriais, quando colaboraram para acelerar a passagem das atividades artesanais para as industriais [...] Tendo colaborado nos processos de urbanização e de industrialização, o imigrante foi responsável pela difusão de novas idéias no campo social, do que é amostra a sua participação ao longo do movimento das chamadas “lutas sociais”, desencadeado durante o período da República Velha (NAGLE, 1976, p. 24).

Tais lutas foram mais expressivas a partir de iniciativas anarquistas. Nas palavras de Nagle, as ideias anarquistas

são predominantes nos dois primeiros decênios deste século [o século XX]; o anarquismo domina porque, ao contrário do que ocorria com o socialismo, seus líderes não ficaram só na pregação, mas orientaram-se para a ação – principalmente greves [...] O movimento anarquista no Brasil, portanto, se desenvolve nas praças públicas e organizações de classe (NAGLE, 1976, p. 36/37).

Entretanto, foi com o movimento nacionalista que os imigrantes e, por consequência, parte das lutas operárias sofreram as maiores repressões.

As questões educacionais, até então, como vimos, estavam arraigadas aos conceitos de elitismo e exclusão. E, nesse sentido, o panorama não seria muito alterado na República ainda que fosse ampliada a demanda educacional pela presença dos novos sujeitos da Modernidade – principalmente os trabalhadores fabris. A ampliação da demanda também advinha da associação entre educação e desenvolvimento do país. Luiz Bezerra Neto e Maria Cristina dos Santos Bezerra trazem o exemplo de Carneiro Leão, educador que defendeu a ampliação do acesso à educação, não apenas nas zonas urbanas, mas também na zona rural, entendida como fundamental para o desenvolvimento do Brasil. Para Carneiro Leão, “não haveria riqueza econômica sem inteligência cultivada que a dirigisse sem braço hábil que a edificasse, a nação mais abastada e mais poderosa seria a que tivesse uma educação popular mais difundida” (BEZERRA NETO & BEZERRA, 2009, p. 256). Assim, tão importante quanto a democratização do acesso à educação nas cidades, seria o mesmo movimento no campo, onde, segundo Carneiro Leão, “muito mais do que escolas para ensinar a ler, escrever e contar pelos mesmos livros, pelos mesmos mestres das cidades, a zona rural necessita de preparar seus filhos para resolverem

problemas regionais para integrarem-se em seu mundo, fazendo-o progredir como nação” (BEZERRA NETO & BEZERRA, 2009, p. 272).

Fator determinante para a educação, que estaria por vir com o advento da República foi o movimento, denominado por Nagle, de **fervor ideológico** o qual, segundo o autor, representava uma

profunda e vigorosa discussão havida no final do Império a propósito dos assuntos educacionais. Abrangia uma tomada de decisão diante das precárias condições do sistema escolar até então existente, nos seus vários graus e ramos, avançando-se na formulação de uma política nacional de educação (NAGLE, 1978, p. 261).

Segundo Ghiraldelli Jr. (1987), não houve intervenções práticas que alterassem o cenário, mas o “vigoroso movimento de idéias” denunciava a realidade nada animadora de uma situação de insuficiência na situação do ensino básico.

Em meio a esse fervor ideológico, segundo Dermeval Saviani (2006), ocorreu a direção tomada na última iniciativa política educacional do Império brasileiro (em 19/04/1879, com a Reforma Leôncio de Carvalho): o método intuitivo, que tornar-se-ia dominante na Primeira República, sendo contestado apenas por volta de 1920 com o movimento da Escola Nova, de que trataremos no próximo capítulo.

Segundo Ghiraldelli Jr., após 1915, houve campanhas e frentes “para desenvolver o sistema escolar e democratizar o acesso ao ensino básico [...] num movimento carregado de idéias cívicas, patrióticas, nacionalistas, onde a questão da difusão da escola popular, a escola primária, aparecia de forma relevante” (GHIRALDELLI Jr., 1987, p. 25), originando um verdadeiro “entusiasmo pela educação”.

Esse termo (“entusiasmo pela educação”) foi cunhado por Jorge Nagle, em 1976, e representa uma iniciativa especialmente de caráter mais quantitativo, de expansão das escolas. Ocorreu, principalmente, entre os anos de 1887 e 1896 (com o fervor ideológico já citado), retornando, em sua melhor fase (e a partir da insatisfação dos próprios republicanos com a República existente), após o término da Primeira Guerra Mundial e permanecendo nas duas primeiras décadas do século XX.

Nas palavras de Nagle, o *entusiasmo* “trata-se de um movimento de ‘republicanização da República’ pela difusão do processo educacional – movimento tipicamente estadual, de matiz nacionalista e principalmente voltado para a escola primária, a escola popular” (NAGLE, 1978, p. 262).

A questão da importância dada à educação pelos nacionalistas também é explicada por Nagle: “Estabelecidas as duas coordenadas básicas do movimento – o serviço militar, para fazer frente ao perigo externo, e a instrução, para combater o perigo interno – a pregação nacionalista centralizar-se-á na formação da consciência nacional” (NAGLE, 1976, p. 46), ou seja, na educação enquanto disseminação das correntes ideológicas da época.

Em 1919, segundo Ghiraldelli Jr., a Liga Nacionalista do Brasil incluía em seus objetivos a difusão do ensino popular. Assim, dizia ser necessário “junto ao combate à abstenção eleitoral [e as fraudes que corrompiam e viciam o exercício do voto] deveria seguir o projeto da difusão do ensino popular, pois o analfabetismo era o principal responsável – segundo a Liga – pelo monopólio do poder encarnado nas oligarquias” (GHIRALDELLI Jr., 1987, p. 27).

Essa questão relacionada ao voto também é colocada por Nagle quando diz que, segundo a nova formulação nacionalista, “constitui absurdo [...] o fato de que a vontade nacional seja representada por apenas trinta e cinco por cento da população [...] Por isso, impõe-se o combate ao analfabetismo [...] Daí decorre o esforço para disseminar a instrução popular” (NAGLE, 1976, p. 48).

Mas os anarquistas também se posicionaram quanto a isso. Durante o discurso inaugural da Universidade Popular de Ensino Livre, em março de 1904, conforme apontado por Luizetto, Fábio Luz¹¹, um dos professores da instituição, diz que:

A República, em verdade, não foi aqui a *incorporação do proletariado à sociedade moderna*; tem sido bem ao contrário a sua exclusão (...) Basta que o proletário saiba assinar o nome no livro eleitoral; do mais cuidarão *eles*... No dia em que o proletário souber mais do que isso, ou votará conscientemente e ai! dos nulos – ou melhor – ainda se recusará a votar (LUIZETTO, 1984, p. 258 – grifos do autor).

Dessa forma, de acordo com Luizetto,

No princípio do século, e no que diz respeito aos assuntos de natureza educacional, os anarquistas foram beneficiados, de certo modo, por um clima ‘liberal’, pois o Estado, nesta matéria, mostrava-se um tanto **acomodado**, após um período de ‘fervor ideológico’ existente no final do Império (LUIZETTO, 1984, p. 242 – grifos do autor).

¹¹ Outra iniciativa educacional anarquista, dessa vez, voltada ao Ensino Superior “que se dirige a todos os homens de boa vontade, sem distinção de crenças nem de partido, tem por fim: fundar um ensino superior metódico para o povo, organizar conferências periódicas sobre todos os assuntos suscetíveis de interessar aos trabalhadores” (LUIZETTO, 1984, p. 254). A iniciativa, entretanto, durou apenas sete meses.

Essa “acomodação” colocada pelo autor permitiu que as iniciativas anarquistas fossem criadas sem que fosse necessário algum segredo sobre essas movimentações. Entretanto, no final do século, com os olhares se voltando novamente para a instrução popular, a repressão tomou o lugar da acomodação e as iniciativas começaram a findar, ainda que, como coloca Luizetto,

O empenho dos anarquistas não esmoreceu em face dessas diretrizes reclamadas para a educação. Em certo sentido, nesse momento até aprimoraram as suas atividades, como se pode verificar pela criação e pela difusão das **Escolas Modernas**, no período. Não obstante, o movimento sofreu as conseqüências do recrudescimento do nacionalismo e do intervencionismo do Estado na esfera educacional. Não só por esses motivos, certamente, mas também por causa deles, foram fechadas as referidas escolas em São Paulo, que representavam a mais avançada experiência libertária no assunto (LUIZETTO, 1984, p. 244/245 – grifos do autor).

Após 1924, com as Escolas Modernas nº 1 e nº 2 já fechadas e com a penetração do imperialismo americano por meio de empréstimos públicos e instalações de empresas subsidiárias (como a General Motors), veio também o imperialismo cultural. Segundo Ghiraldelli Jr., “na educação as idéias da Pedagogia Nova, sob o regário dos escritos de Dewey, Kilpatrick e outros, ganharam força nos anos 20, chegando a direcionar os intelectuais liberais” (GHIRALDELLI Jr., 1987, p. 30).

O autor ainda nos explica que essas ideias associaram-se aos “princípios e posturas das elites intelectuais em relação à questão do tema da educação nacional” (GHIRALDELLI Jr., 1987, p. 31). Assim, no final dos anos de 1920 “a questão da alfabetização das massas parecia querer ceder um lugar para um movimento que considerava mais relevante a reestruturação interna das escolas, as mudanças dos conteúdos e métodos pedagógicos, a introdução de técnicas pedagógicas com a moderna psicologia” (GHIRALDELLI Jr., 1987, p. 31).

Isso porque, como dito, durante os anos de 1910, o “entusiasmo pela educação” caracterizava uma preocupação quantitativa com a educação. Já nos anos de 1920, com tal “otimismo pedagógico”, a preocupação com a educação passava a ser mais qualitativa e representaria, segundo Nagle, “a disputa entre os modelos da ‘escola tradicional’ e da ‘escola nova’” (NAGLE, 1978, p. 264).

O termo “otimismo pedagógico” também foi cunhado por Nagle, em 1976, e, tal movimento, segundo o próprio autor,

apresentando-se como uma verdadeira “revolução copernicana” no campo da educação, o escolanovismo pretende deslocar o educando para o centro das reflexões escolares. Daí resultar em profunda alteração dos padrões em que se sustentava a chamada “escola tradicional”: são novos valores e princípios a fundamentar a organização escolar, novos modelos de relacionamento entre professor e alunos, novo significado das matérias ou disciplinas, novos métodos. Enfim, novo modelo (NAGLE, 1978, p. 265).

Entretanto, esse novo modelo, é assunto para o próximo capítulo. Para concluir este, no entanto, vale destacar a opinião de Luizetto acerca das iniciativas anarquistas de educação no Brasil. A citação é longa, mas é importante por sintetizar com maestria o processo desenvolvido pelo movimento educacional anarquista no país:

Mesmo considerando o fracasso de algumas iniciativas e a falta de continuidade de outras – pelo que as responsabilidades, no caso, devem ser repartidas entre a repressão do Estado, a falta de recursos e mesmo a constante reclamada falta de cooperação nos próprios meios anarquistas – o episódio educacional do movimento, caracterizou-se, no Brasil, pela dimensão ambiciosa de que se revestiu. Convencidos da importância da educação no processo da transformação social, alguns dos mais diligentes e empreendedores militantes e simpatizantes entregaram-se vivamente à tarefa, dispostos a subtrair ao Estado e ao clero, tanto quanto fosse possível, o privilégio de poder usufruir daquilo que para os anarquistas constituía-se numa grande vantagem. E, apesar de toda a sorte de adversidades enfrentadas, empenharam-se na criação de um verdadeiro sistema de ensino, visando atender a faixa da educação infantil e juvenil, a instrução elementar para adultos e o ensino superior, em oposição ao sistema oficial e particular dominante, tanto no que se refere aos seus princípios, como nos seus objetivos e métodos (LUIZETTO, 1984, p. 291/292).

Assim, tendo analisado essa empreitada anarquista, analisaremos agora o pensamento pedagógico que tornar-se-ia dominante após o fechamento das iniciativas anarquistas pelo contexto acima descrito – e que nasceu nesse mesmo contexto que permitiu o cerrar dessas portas: as teorias escolanovistas de educação que, mais tarde, dariam as bases para as teorias construtivistas.

Capítulo 3 – Escola Nova, Construtivismo e Anarquismo: um encontro de metodologias

Vimos no capítulo anterior que, entre o final do século XIX e o início do XX, o contexto educacional brasileiro estava impregnado de movimentos nacionalistas e/ou de lutas por educação, dentre eles, os que Jorge Nagle denominou como o “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”. Este último visava à reestruturação de cunho qualitativo nas escolas e culminou no embate entre os modelos da “escola tradicional” e da “Escola Nova”, ou ativa, em ampla divulgação há alguns anos nos países estrangeiros. O movimento ativista pretendia transformar a educação no âmbito dos métodos, ou seja, substituir o caráter livresco da educação tradicional pelo ativismo educativo representado, principalmente, pela experimentação enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem. Assim se daria a reestruturação interna das escolas. Mas, além de tomar impulso no contexto estrangeiro e chegar ao Brasil, o movimento da Escola Nova torna-se fundamental para este trabalho, porque ele deu as bases teóricas necessárias ao Construtivismo, de que trataremos ainda neste capítulo. Ainda nesta terceira etapa da pesquisa, faremos a análise sobre a atualidade da metodologia anarquista a partir das semelhanças metodológicas encontradas entre essa teoria e a construtivista.

Contudo, antes de mais nada, é necessário que se façam algumas explicações: não se trata aqui de elencar as semelhanças e diferenças entre as modalidades de ensino. Isso seria impossível diante de três fatores que já de início diferenciam-nas tornando-as incompatíveis: a) o contexto histórico; b) os ideais sociais e políticos que estão por trás de cada uma; e c) a concepção de objetivo educacional, ou seja, “os fins da educação” para cada uma delas.

Tais diferenças não aparecem apenas aqui, no século XXI, elas vêm desde a consolidação dos ideais escolanovistas, como nos explica Martins:

Na proposta pedagógica da Escola Nova aparece a necessidade de mudar os parâmetros da educação, colocando-a em consonância com os novos caminhos do mundo contemporâneo, mas diferente dos anarquistas, não postulava uma revolução profunda na ordem social vigente. Nenhum intelectual escolanovista propunha a destruição do modo de produção capitalista ou uma sociedade sem Estado. Mas de qualquer forma, as mudanças apontadas pela Escola Nova demonstram que a partir do século XIX, diferentes tendências pedagógicas apontam para o esgotamento da Pedagogia Tradicional e a necessidade de mudança significativa na forma

de educar; destacamos que em todas as tendências a categoria racionalidade estava presente (MARTINS, 2009, p. 5/6).

É essa presença da categoria *racionalidade* que permite uma reflexão acerca das metodologias anarquista, escolanovista e construtivista de educação. Assim, deixemos claro que o objetivo aqui é refletir acerca da **metodologia** educativa defendida pelas concepções educacionais já relatadas para não incorrer no erro de muitos: “muitas vezes, a Escola Moderna ou racionalista é *confundida* pelo que ficou conhecido como Escola Nova” (CALSAVARA, 2004, p. 135 – grifo nosso).

Segundo Tatiana Calsavara, isso é comum porque, tanto nas Escolas Modernas em atividade no início do século XX quanto nos conceitos escolanovistas que chegavam, paralelamente, ao Brasil,

valorizava-se o conhecimento científico, a racionalização do conhecimento, a educação para a higiene e a saúde física e mental, um novo modo de pensar o tempo e o espaço na escola, a valorização da educação integral e a oposição ao ensino religioso, em defesa de uma escola laica. Também havia uma preocupação generalizada com o grande número de analfabetos. Todas estas questões circulavam em diferentes grupos sociais tornando semelhantes muitos de seus discursos acerca da educação. O que as diferenciava então? Podemos dizer que, o que as diferenciava, era principalmente sua visão de sociedade e de indivíduo. Muitas idéias e conceitos parecem ser semelhantes, mas na verdade, são projetos distintos (CALSAVARA, 2004, p. 233).

A principal distinção entre os objetivos da educação anarquista e das demais, nascidas sob a égide do estado capitalista, refere-se principalmente ao fato de que, para estas últimas, a educação é entendida “como processo contínuo de crescimento ou reconstrução da experiência socialmente participada, a educação terá o seu fim em si mesma, não sendo meio para fins diferentes e ulteriores” (ACKER, 1979, p. XVI).

Assim, enquanto a educação, na concepção anarquista, é a ferramenta pela qual se formará a geração que fará a revolução, para a Escola Nova (assim como para o construtivismo e para as teorias pós-modernas), a educação tem seu fim em si mesma: formando as novas gerações para atuar na comunidade em que vivem sem a pretensão de qualquer transformação.

Entendemos as diferenciações necessárias entre as teorias estudadas neste trabalho. Entretanto, não foi possível ignorar semelhanças metodológicas entre elas, que inclusive Calsavara enumera na citação anterior, e nos perguntamos: seria a metodologia anarquista de educação algo extremamente atual? Se sim, poderíamos dizer que as escolas estariam atuando conforme a **metodologia** anarquista? E, se assim o fizéssemos, como

seria a reação das pessoas? Arriscamos a hipótese: de espanto. Por que as pessoas têm tanto medo do anarquismo?

3.1 Escola Nova

Franco Cambi explica que o ativismo “foi um movimento internacional – embora sobretudo europeu e norte-americano –, que teve vastíssima influência nas práticas cotidianas da educação, especialmente escolar, e uma continuidade de desenvolvimento de pelo menos cinquenta anos” (CAMBI, 1999, p. 513). Surgiu como um movimento contrário à educação tradicional e que, por isso, “rompia radicalmente com o passado, com uma instituição escolar formalista, disciplinar e verbalista, e com uma pedagogia deontológica, abstrata e geralmente metafísica” (CAMBI, 1999, p. 513/514). O mais reconhecido teórico do movimento ativista foi o norte-americano John Dewey, de quem falaremos mais tarde. Entretanto, para que possamos compreender a visão educacional que o movimento da Escola Nova almejava transformar, ou seja, para compreender como o movimento ativista via a educação tradicional, é interessante remetermo-nos a uma fala de Dewey, em 1932, quando

sintetiza argutamente a história passada e futura da escola, definindo o sistema de instrução do velho mundo como “a escola como mosteiro”, onde se ensinam os “três erres” (*reading, (w)ritin, (a)rithmetic*: isto é, ler, escrever e contar), com a rígida separação das matérias e onde domina a discriminação e a seletividade (MANACORDA, 2002, p. 318 – grifos do autor).

É essa escola que o ativismo buscava superar. O movimento do ativismo pedagógico surge na transição do século XIX para o XX, e até a década de 1930 afirma-se no cenário educacional enquanto, segundo Cambi, “a escola sofre processos de profunda e radical transformação. Abre-se às massas. Nutre-se de ideologia. Afirma-se cada vez mais como central na sociedade” (CAMBI, 1999, p. 513). Para os teóricos do ativismo, que embasariam as teorias escolanovistas,

a escola se impôs como instituição-chave da sociedade democrática e se nutriu de um forte ideal libertário, dando vida tanto a experimentações escolares e didáticas baseadas no primado do “fazer” quanto a teorizações pedagógicas destinadas a fundar/interpretar essas práticas inovadoras partindo de filosofias ou de abordagens científicas novas em relação ao passado (CAMBI, 1999, p. 513).

Essas abordagens novas, como coloca Cambi, “são também uma voz de protesto, às vezes de sabor quase tardo-romântico, contra a sociedade industrial e tecnológica” (CAMBI, 1999, p. 515). Assim, as “escolas novas”

se nutrem predominantemente de uma ideologia democrática e progressista, inspirada em ideais de participação ativa dos cidadãos na vida social e política, de desenvolvimento no sentido libertário das próprias relações sociais, ainda que ligadas a uma concepção fundamentalmente individualista do homem (CAMBI, 1999, p. 515).

Nas bases da educação ativa ainda estavam “as descobertas da psicologia, que vinham afirmando a radical ‘diversidade’ da psique infantil em relação à adulta” (CAMBI, 1999, p. 514). Mais do que à psicologia, a educação ativa ligava-se cada vez mais

às ciências humanas (a psicologia – em especial a psicologia “genética” – e a sociologia, sobretudo) e, simultaneamente, indicava também suas implicações políticas (caracterizadas por uma forte orientação democrática) e antropológicas (destinadas a formar um homem mais livre e mais feliz, mais inteligente e criativo) (CAMBI, 1999, p. 526).

Associados ao movimento de emancipação das massas que permeava as discussões sobre o assunto, o papel da escola e o seu perfil educativo, rejeitariam seu aspecto elitista para “transformar profundamente a escola, não só no seu aspecto organizativo e institucional, mas também, e talvez sobretudo, no aspecto ligado aos ideais formativos e aos objetivos culturais” (CAMBI, 1999, p. 514).

Isso porque, como diz Manacorda,

os representantes dessas tendências são os críticos mais radicais da escola e da educação tradicionais. Tolstoi [por exemplo] envolve nessa crítica o próprio princípio da educação: em todo caso ela é, para ele, uma ação de constrição exercida por uma pessoa sobre outra, a fim de formar um tipo de homem considerado bom (MANACORDA, 2002, p. 305).

A mesma expansão educacional às massas, defendida pelos ideais do ativismo pedagógico, foram também resultado de reivindicações socialistas. Entretanto, é importante lembrar que “a forte acentuação das relações e da interação entre a vida social e a vida escolar, ou melhor, educativa, não é prerrogativa do socialismo, já que esta é também característica de Dewey” (MANACORDA, 2002, p. 317). Além disso,

“social” ou socialidade, evidentemente, não significa socialismo, já que existe uma sociedade e uma socialidade burguesas; e, embora Dewey não seja insensível aos problemas sociais e às instâncias socialistas, todavia, na sua insistência sobre a função social da escola, precisamos destacar sobretudo alguns vestígios daquilo que chamaríamos ilusão pedagógica [de que trataram Tolstoi e Marx] (MANACORDA, 2002, p. 317).

Manacorda ainda explica que

quanto à teoria pedagógica, o socialismo assumiu criticamente todas as instâncias da burguesia progressista, censurando-a por não tê-las aplicado conseqüentemente; acrescentou-lhes de próprio uma concepção nova da relação instrução-trabalho (o grande tema da pedagogia moderna), que vai além do somatório de uma instrução tradicional mais uma capacidade profissional e tende a propor a formação de um homem onilateral (MANACORDA, 2002, p. 313).

Vimos, portanto, que como bem ressaltou Cambi, o movimento escolanovista teve suas origens principalmente nos Estados Unidos e na Europa.

O primeiro experimento das “escolas novas”, segundo o autor, foi o do inglês Cecil Reddie (1858-1932). Para este educador, os alunos devem se tornar “um homem completo ‘para estar em condições de cumprir todos os objetivos da vida’”. Assim, “a escola deve tornar-se ‘um pequeno mundo real, prático’ e coligar sistematicamente ‘a inteligência’ e ‘a energia, a vontade, a força física, a habilidade manual, a agilidade’”. (CAMBI, 1999, p. 515). Cecil Reddie fundou a *Abbotsholme School* em 1889 e a dirigiu até 1927. A instituição funciona até os dias atuais na zona rural de Derbyshire, na Inglaterra.

A Abbotsholme serviu também de inspiração para que Haden Badley fundasse em Bedales, no Sussex, “uma escola-internato que se organizava segundo princípios ainda mais radicais, já que valorizava no seu próprio interior um sistema de autogoverno e o princípio da co-educação” (CAMBI, 1999, p. 515). A instituição fundada por John Haden Badley (a *Bedales School*) em 1893 também funciona até hoje em Hampshire (Inglaterra).

Na Alemanha, Gustav Wyneken (1875-1964) tinha como base de seu modelo educativo ideais de orientação antiburguesa e libertária “que exerceu ampla influência sobre a juventude alemã até a Primeira Guerra Mundial (basta lembrar que Wyneken foi um dos ‘mestres’ de Walter Benjamin)” (CAMBI, 1999, p. 516). O conceito pedagógico de Wyneken, segundo Cambi, “de caráter essencialmente anárquico, bania a autoridade da família, a tirania dos adultos, os métodos escolares mistificadores e conformistas e valorizava, pelo contrário, a livre iniciativa dos jovens que deviam organizar-se de maneira autônoma” (CAMBI, 1999, p. 516).

Ainda na Alemanha, Georg Kerschensteiner (1854-1932) conceituou o modelo de escola nova que criou como *escola do trabalho*. “A formação pedagógica de Kerschensteiner ocorre através de Dewey e seu recurso ao aspecto manual da educação” (CAMBI, 1999, p. 517). Para Kerschensteiner,

o trabalho é de fato a atividade fundamental do homem e como tal deve ser posto no centro da educação infantil, mas deve ser um trabalho preciso e sério, desenvolvido coletivamente e cotado de valor real (isto é, produtivo, mesmo que não-econômico) (...) Todavia, o trabalho não é fim em si mesmo (...) O trabalho resulta, portanto, educativo quando é plenamente consciente das próprias finalidades globais. A escola pública renovada sobre a base do trabalho deve tentar atingir uma formação profissional, uma formação moral e uma educação social da criança e do jovem (CAMBI, 1999, p. 517).

E Manacorda completa: “Talvez este seja exatamente o ponto focal: o novo princípio educativo (...) o da moralidade do trabalho, isto é, da relação educação-trabalho, cultura-produção” (MANACORDA, 2002, p. 309). Para explicar a entrada do trabalho como ferramenta necessária à educação, vale citar uma passagem do livro de Manacorda que, embora longa, explica magistralmente esse processo de entrada do trabalho nos assuntos educacionais:

O trabalho entra, de fato, no campo da educação por dois caminhos, que ora se ignoram, ora se entrelaçam, ora se chocam: o primeiro caminho é o desenvolvimento objetivo das capacidades produtivas sociais (em suma, da revolução industrial), o segundo é a moderna “descoberta da criança”. O primeiro caminho é muito duro e exigente: precisa de homens capazes de produzir “de acordo com as máquinas”, precisa colocar algo de novo no velho aprendizado artesanal, precisa de especializações modernas. O segundo caminho exalta o tema da espontaneidade da criança, da necessidade de aderir à evolução de sua psique, solicitando a educação sensório-motora e intelectual através de formas adequadas, o jogo, da livre atividade, do desenvolvimento afetivo, da socialização. Portanto, a instrução técnico-profissional promovida pelas indústrias ou pelos Estados e a educação ativa das escolas novas, de um lado, dão-se as costas, mas, do outro lado, ambas se baseiam num mesmo elemento formativo, o trabalho, e visam o mesmo objetivo formativo, o homem capaz de produzir ativamente (MANACORDA, 2002, p. 305).

Além do trabalho como princípio educativo, a nova importância dada à psicologia infantil já citada também é ponto focal da educação nova. Para o médico belga, Ovide Decroly (1871-1932), “conhecendo melhor a criança, será possível de fato iniciar em educação aquele processo de individualização (que é totalmente estranho à escola tradicional, sempre uniforme demais nos programas e verbalista no ensino)” (CAMBI, 1999, p. 527). Assim, para que se dê esse *processo de conhecimento*, Decroly partiu

da pedagogia diferencial (ou dos deficientes), da qual se tinha ocupado desde 1901. (...) Como psicólogo interessado numa elaboração “quantitativa” da pedagogia, Decroly estudou longamente a psique infantil, partindo justamente dos anormais (...) também para conhecer melhor “a criança em geral” (CAMBI, 1999, p. 527).

É analisando os conceitos de Decroly que Cambi enumera os momentos fundamentais do desenvolvimento dos processos de aprendizagem. Eles são três:

a ‘**observação**’ (...) que é o ponto de partida de todo conhecimento (...) cujo lema deve ser ‘poucas palavras, muitos fatos’ (...); a ‘**associação**’, que organiza, embora de forma elementar, o ambiente que a criança observou na direção do espaço e do tempo (...); a ‘**expressão**’, que pode ser concreta ou abstrata: a primeira refere-se aos trabalhos manuais, à modelagem e ao desenho; a segunda, à linguagem, ou seja, à leitura e à escrita (CAMBI, 1999, p. 528/529 – grifo nosso).

Na União Soviética, de acordo com Manacorda, Krupskaja (esposa de Lênin) representa o ativismo pedagógico soviético, mas “o personagem mais significativo da pedagogia soviética dos anos 20 talvez seja um pedagogo um tanto isolado dos altos conselhos dos ‘Sólons pedagógicos’. Penso em Anton S. Makarenko” (MANACORDA, 2002, p. 315).

Segundo o autor, “Makarenko elabora, então, uma pedagogia original, anti-rousseauiana e não-espontânea, embora toda a literatura pedagógica da época fosse tal, mas voltada para uma exigentíssima ‘educação dos sentimentos’” (MANACORDA, 2002, p. 316). Essa educação, idealizada por Makarenko, “se realiza especialmente através da conexão entre instrução e trabalho produtivo, do qual as crianças podem ver os frutos concretos e no qual são necessariamente levadas à colaboração com o coletivo de que são parte” (MANACORDA, 2002, p. 316). Além disso, ela “é viável somente se se conseguem propor estas perspectivas de tal forma que de individuais tornam-se de grupo e do grupo cheguem à classe social, ao povo todo e a todos os homens do mundo” (MANACORDA, 2002, p. 316).

Na Itália, uma iniciativa de escola ativa mais recente é o da Escola-Cidade Pestalozzi, fundada em Florença, em 1945, por iniciativa de Ernesto e Anna Maria Codignola. De acordo com Cambi,

A escola-cidade tem como objetivo primário a formação social dos rapazes, tornando-os conscientes de seus deveres e direitos cívicos, baseando-se portanto numa organização interna que reflete a da comunidade adulta (com prefeitos, tribunais, cerimônias, etc.) e que é administrada diretamente pelos rapazes, exercitando-se assim para a aquisição de um comportamento democrático (CAMBI, 1999, p. 520).

A *Scuola-Città Pestalozzi*, batizada com o nome do teórico naturalista suíço, também está em plena atividade até hoje, em Florença.

Mas é da França que chega, mais atualmente, segundo Cambi, “uma interpretação bastante rica e equilibrada dos próprios princípios” (CAMBI, 1999, p. 523) do movimento das escolas novas, nos escritos de Cousinet e de Freinet.

Os dois pedagogos e educadores situam-se numa fase menos entusiasta e menos espontânea do movimento das “escolas novas” (...) Suas propostas educativas resultam, em certo sentido, quase como uma *suma* conclusiva e madura dos motivos enunciados e defendidos por todo o movimento da renovação escolar, afirmado com vigor nos primeiros decênios do século (CAMBI, 1999, p. 523 – grifos do autor).

Roger Cousinet (1882-1973) desenvolveu em âmbito teórico as proposições da Escola Nova colocando “em destaque tanto as ascendências rousseauianas, individuais e ativistas, quanto as tolstoianas, sociais e ideológicas, libertárias, da educação nova” (CAMBI, 1999, p. 524) .

Seguindo os passos desenvolvidos por Roger Cousinet, Célestin Freinet (1896-1966) valorizava a tipografia na escola que, de acordo com Cambi,

permite a criação de um jornalzinho de classe e a comunicação com o exterior (a família, as outras escolas etc.) É predominantemente em torno do ‘jornalzinho’ que se desenvolve a atividade da classe e ele motiva até a aprendizagem de técnicas de aritmética e de contabilidade e exercícios sobre elas (CAMBI, 1999, p. 525).

Entretanto, atravessando o oceano, podemos encontrar também experiências muito interessantes no que diz respeito à atuação do movimento escolanovista. Como dito, além de o movimento não se restringir à Europa, o teórico considerado mais relevante dele é norte-americano.

Porém, antes de conhecermos melhor as proposições de John Dewey, é importante conhecer outras iniciativas estadunidenses. A primeira é a de Helen Parkhurst (1887-1973), criadora do Dalton Plan, que, por sua vez, inspirou-se em Maria Montessori (1870-1952), que em 1906 “organizou abrigos populares em Roma e, em 1907, fundava a primeira Casa das Crianças” (CAMBI, 1999, p. 531). As teorias da educadora italiana tiveram mais influência no exterior do que em seu próprio país, “onde encontraram forte resistência, em consequência da hegemonia idealista na cultura filosófica e pedagógica” (CAMBI, 1999, p. 531). De acordo com Cambi,

na base do “método Montessori” está um estudo experimental da natureza da criança que dá ênfase, em particular, às atividades senso-motora da criança, que devem ser desenvolvidas seja por meio de “exercícios de vida prática” (vestir-se, lavar-se, comer etc.) seja por meio de um material didático cientificamente organizado (encaixes sólidos, blocos

geométricos, materiais para o exercício do tato, do senso cromático, do ouvido etc.) (CAMBI, 1999, p. 531).

Inspirada por Maria Montessori, Helen Parkhurst criou uma escola que seguiu a esses ideais, principalmente ao se propor um programa

organizado em unidades mínimas de estudo, das quais a criança deve apropriar-se, embora com tempos e ritmos pessoais. (...) As salas de aula serão destinadas não a uma classe, mas a um determinado ensino, dirigido por um docente especializado. [nesta escola] Cada aluno tem uma tarefa mensal a desenvolver livremente e o docente intervirá apenas para aconselhar e controlar o trabalho (CAMBI, 1999, p. 522).

A *Dalton School* também funciona até hoje nos Estados Unidos. Em seu sítio oficial na Internet, a escola afirma que a repercussão de seu método é internacional. Segundo a equipe da Danton School, “hoje, existem três escolas fundadas a partir do *Plano Dalton* no Japão”¹² (DALTON School, 2009, p. 1 – grifo nosso). Ainda no sítio da Internet, a escola esclarece que sua criadora, Helen Parkhurst,

após a experimentação em sua própria sala de aula com Maria Montessori, desenvolveu o que chamou de Plano de laboratório. Apelou para professores e alunos trabalharem em conjunto para atingir metas individualizadas. O Plano de laboratório foi posto em prática como uma experiência na Escola Superior de Dalton, Massachusetts, em 1916. A partir deste início, o Plano de laboratório e a Escola Dalton finalmente tiveram seu nome e sua missão¹³ (DALTON School, 2009, p. 1).

Ainda em terras estadunidenses, William H. Kilpatrick (1871-1954) deu vida ao “método dos projetos” que era,

além de um método de trabalho didático, uma teoria de desenvolvimento curricular completa, na medida em que o currículo se constituía em uma série de projetos. Os projetos eram definidos como atividades potentes realizadas em um ambiente social. A diferença fundamental entre um projeto e qualquer outra atividade encontrava-se no propósito da criança de resolver o problema planejado. Assim, a proposta era organizar o currículo por meio de projetos que problematizariam temáticas candentes da sociedade que tivessem interesse para o grupo. Uma vez problematizada uma situação, os alunos buscariam analisá-la, utilizando os conhecimentos de diferentes campos do saber (...) dissolvem-se os princípios de linearidade do conhecimento, ou seja, desfaz-se a idéia de pré-requisitos, devendo cada disciplina contribuir apenas com o

¹² Tradução nossa do trecho original em inglês: “Today, there are three schools founded on the Dalton Plan in Japan”.

¹³ Tradução nossa do trecho original em inglês: “After experimentation in her own one-room school with Maria Montessori, developed what she termed the Laboratory Plan. It called for teachers and students to work together toward individualized goals. The Laboratory Plan was put into effect as an experiment in the High School of Dalton, Massachusetts, in 1916. From this beginning, the Laboratory Plan and The Dalton School eventually took their names and their mission”.

necessário para o equacionamento do problema proposto (MACEDO, 1999, p. 54).

A iniciativa de Kilpatrick foi inspirada nas concepções de John Dewey que, de acordo com Cambi, “foi certamente o teórico mais ilustre da educação nova, pela riqueza e rigor filosófico de seu pensamento” (CAMBI, 1999, p. 527). E que, de acordo com Manacorda, “raramente um pensador mostrou uma tal coerência entre as premissas teóricas e as opções práticas” (MANACORDA, 2002, p. 319). Cambi também explica que

Em geral, a pedagogia de Dewey caracteriza-se: 1. como inspirada no pragmatismo e portanto num permanente contato entre o momento teórico e o prático, de modo tal que o “fazer” do educando se torne o momento central da aprendizagem; 2. como entrelaçada intimamente com as pesquisas das ciências experimentais, às quais a educação deve recorrer para definir corretamente seus próprios problemas, e em particular à psicologia e à sociologia; 3. como empenhada em construir uma filosofia da educação que assume um papel muito importante também no campo social e político, enquanto a ela é delegado o desenvolvimento democrático da sociedade e a formação de um cidadão dotado de uma mentalidade moderna, científica e aberta à colaboração (CAMBI, 1999, p. 549).

Cambi (1999, p. 526/527) enumera “os grandes temas da pedagogia do ativismo”.

Basicamente, são os que seguem:

- O “puericentrismo”: a criança como centro do processo educativo;
- A valorização do “fazer”: o trabalho escolar entendido como atividades manuais, jogo e trabalho produtivo;
- A “motivação”: o interesse da criança que indica a atividade pedagógica “movida por uma solicitação de suas necessidades emotivas, práticas e cognitivas”;
- A centralidade do “estudo de ambiente”: a importância da realidade que circunda a criança;
- A “socialização”: “necessidade primária da criança que, no processo educativo, deve ser satisfeita e incrementada”;
- O “antiautoritarismo”: o fim da supremacia do adulto e de suas vontades sobre a criança;
- O “antiintelectualismo”: valorização de “uma organização mais livre dos conhecimentos por parte do discente”.

John Dewey nasceu em 20/10/1859, em Burlington, e morreu em 01/06/1952, em Nova York, embora suas práticas educativas tenham se dado na cidade de Chicago.

Leonardo Van Acker, no texto “Dewey e dois de seus livros”, analisa duas das principais obras do autor estadunidense: *Democracia e Educação* (1916) e *Como pensamos* (1933). Acker explica que, entre os pressupostos filosóficos das duas obras analisadas, está

o pragmatismo (do grego: pragma = objeto de ação ou práxis): a realidade é toda composta, não de seres estáticos e isolados por diferenças hierárquicas de essência ou natureza, mas, sim, de acontecimentos relacionados pelo dinamismo da ação recíproca transformadora, intrinsecamente iguais e só diferentes pelo grau de eficiência ou capacidade de reconstrução progressiva (ACKER, 1979, p. XIV).

Outro pressuposto interessante, segundo Acker, é o próprio conceito de Escola Nova “donde resulta, enfim, a necessidade de reformar a fundo a escola tradicional, predominantemente passiva, dogmática, conservadora e elitista, em escola nova, radicalmente ativa ou crítico-experimental, progressiva e social-democrática” (ACKER, 1979, p. XV). Nessa escola, o professor é o “orientador intelectual da experiência partilhada por todo o grupo” (ACKER, 1979, p. XX).

Entretanto, independente do papel do professor, toda a geração adulta é responsável pela educação da mais jovem, pelo processo de transmissão cuja ferramenta fundamental é a comunicação: “A sociedade subsiste, tanto quanto a vida biológica, por um processo de transmissão. A transmissão efetua-se por meio da comunicação – dos mais velhos para os mais novos – dos hábitos de proceder, pensar e sentir” (DEWEY, 1979, p. 3).

Dessa forma, a educação escolar representa um meio para que essa transmissão seja feita. Porém, Dewey ainda ressalta que ela não é o principal modo de se educar a geração mais jovem: “As escolas são, com efeito, um meio importante de transmissão para formar a mentalidade dos imaturos; mas não passam de um meio – e, comparadas a outros agentes, são um meio relativamente superficial” (DEWEY, 1979, p. 4).

Tomemos como base os sete grandes temas da pedagogia do ativismo enumerados por Cambi (e citados anteriormente) para verificarmos as considerações de Dewey sobre essas diretrizes.

Quanto ao **puericentrismo** (em que a criança é o centro do processo educativo), Dewey parte da posição da criança na escola tradicional, na qual ela “é simplesmente o indivíduo cujo amadurecimento a escola vai realizar [e na qual] o papel do aluno é receber e aceitar” (DEWEY, 1978, p. 46). O autor ainda ressalta que o aluno cumprirá bem o seu papel “quando for dócil e submisso” (DEWEY, 1978, p. 46). Partindo desse conceito de

aluno, explica a posição da criança na Escola Nova, na qual “é o ponto de partida, o centro e o fim” (DEWEY, 1978, p. 46).

A **valorização do fazer** (em que o trabalho escolar é entendido como atividades manuais, jogo e trabalho produtivo) representa o principal conceito educativo da obra de Dewey: a experiência. Isso porque se, de acordo com Dewey, o meio fundamental de transmissão é aquele representado pela comunicação, o meio fundamental da aprendizagem é o da experiência.

É importante, no entanto, que não se confunda o conceito de trabalho associado à educação proferido por Dewey com aquele defendido por Karl Marx. Manacorda auxilia-nos na distinção:

A fórmula já lembrada da sua pedagogia, o *learning by doing*, o aprender fazendo, é o centro da unidade de instrução e trabalho. Mas não é a mesma unidade visada por Marx: é a adequação dinâmica da escola à vida produtiva real, dinâmica no sentido de que a escola pode ser chamada a colaborar para a mudança, mesmo que, acrescentará, corrigindo a ilusão pedagógica inicial (...) Dewey, como Marx, baseia-se no desenvolvimento econômico e produtivo, mas falta-lhe aquela análise dialética do real e de suas contradições, cujas explosões, segundo Marx, provocariam as mudanças, e aquela perspectiva, talvez utópica, mas fortemente estimulante, de uma totalidade de indivíduos totalmente desenvolvidos; no lugar dessa análise, há nele a conclamada finalidade de educar o indivíduo para participar da mudança (MANACORDA, 2002, p. 320).

Já a **motivação** (em que o interesse da criança é que indica a atividade pedagógica a partir de suas necessidades emotivas, práticas e cognitivas), na teoria de Dewey, surge, inclusive, da própria discrepância entre o nível intelectual do adulto e da criança. Almejando alcançar a “sabedoria” dos adultos que a cercam, a criança motiva-se a aprender, tornando a educação mais útil e possível. Dewey nos explica isso da seguinte forma:

a desigualdade de eficiência dos adultos e dos novos não só exige que se ensine a estes, como também a necessidade deste ensino é um poderoso estímulo para dar à experiência ordem e forma que a torne mais facilmente transmissível e, conseqüentemente, mais utilizável (DEWEY, 1979, p. 6).

Assim, o papel do professor é trabalhar “para que as condições sejam tais que a criança, *por sua própria atividade*, se oriente inevitavelmente naquela direção, para o seu pleno desenvolvimento” (DEWEY, 1978, p. 61/62 – grifos do autor).

Já a **centralidade do estudo de ambiente** (representada pela valorização da realidade que circunda a criança) pode ser representada pela própria convivência das crianças com seus colegas e a vastidão de assuntos que isso pode suscitar:

A convivência, na escola, de jovens de diversas raças e religiões, e de costumes semelhantes, proporciona a todos um meio novo e mais vasto. Os estudos comuns acostumam a todos, por igual, a um descortino de horizontes, mais amplos do que os visíveis aos membros de qualquer grupo, quando este se encontra isolado. (...) A escola tem igualmente a função de coordenar, na vida mental de cada indivíduo, as diversas influências dos vários meios sociais em que ele vive (DEWEY, 1979, p. 23).

O grande tema da centralidade do estudo de ambiente nos dá bases para que possamos passar ao próximo item: o da socialização.

A **socialização** (entendida como necessidade primária da criança), na visão de Dewey, enriquece o processo educativo enquanto amplia a experiência. Além disso,

toda a prática social que seja vitalmente social ou vitalmente compartilhada é por sua natureza educativa (...) Em resumo – não somente a vida social exige o ensino e o aprendizado para sua própria continuação, como também, por si mesma ela é educativa. Amplia e ilumina a experiência: estimula e enriquece a imaginação, gera o sentimento da responsabilidade obrigando-nos a falar com cuidado e exatidão (DEWEY, 1979, p. 6).

Acker, por sua vez, sintetiza que, a partir dessas conceituações, “é inegável em Dewey o intuito de promover entre os homens a grande comunidade fraternal, para além do individualismo egoísta e libertário, bem como do comunismo coativo e totalitário” (ACKER, 1979, p. XXII).

Passemos a outro grande tema: o **antiautoritarismo** (o fim da supremacia do adulto e de suas vontades sobre a criança). Sobre isso, segundo Dewey, “dar e receber ordens modifica a atividade e seus efeitos, mas por si mesmo não constitui uma co-participação de escopos e comunicação de interesses” (DEWEY, 1979, p. 5), descaracterizando, assim, a socialização.

Ainda sobre o autoritarismo, abominado pela Educação Nova, Dewey alerta para o fato de alunos cederem a regras impostas, não por consciência, mas porque

aprender a lição é afinal melhor do que ser repreendido, ser levado ao ridículo, ficar preso na escola, receber notas baixas, ser reprovado. Muita coisa que passa por “disciplina” e que se justifica como capaz de estimular o sentimento de “esforço e dever”, em oposição a certas teorias de pedagogia indulgente e frouxa – nada mais é que um apelo ao “interesse” no seu pior aspecto (DEWEY, 1978, p. 60).

Por fim, quanto ao **antiintelectualismo** (ou a valorização de uma organização mais livre dos conhecimentos por parte do discente), Dewey recorre também à socialização para justificar a necessidade de uma organização mais livre e mais significativa da aprendizagem por parte do aluno. O antiintelectualismo vem em contrapartida à superioridade “dada, nas escolas, exatamente a conhecimentos que não são aplicados à estrutura da vida social e ficam em grande parte como matéria de informação técnica expressa em símbolos” (DEWEY, 1979, p. 9).

Pudemos observar como realmente os sete grandes temas da pedagogia do ativismo elencados por Cambi representam os principais conceitos da Escola Nova. Porém, o movimento viu suas teorias entrarem em decadência nos mesmos locais de onde surgiram. De acordo com Cambi,

no final dos anos 50, nos Estados Unidos e depois também na Europa, o ativismo foi submetido a uma radical e drástica revisão. A educação ativa foi acusada de ser responsável pela formação insatisfatória das novas gerações no plano da educação científica e, com o permissivismo e a exaltação do aspecto manual que a caracterizam, levar a escola a esquecer as suas finalidades essencialmente culturais e cognitivas (CAMBI, 1999, p. 533).

Mas o autor não descarta a possibilidade e lembra que a pedagogia ativa foi também vítima de má interpretação. Segundo ele, “no interior do movimento ativista, especialmente nos Estados Unidos, prevaleceram interpretações de tipo individualista e espontaneísta, libertário e antiintelectualista, que não perceberam ou falsearam amplamente a lição deweyana” (CAMBI, 1999, p. 551/552).

Cambi ainda lembra que, exatamente por ser ousado e por almejar a conjugação entre educação e desenvolvimento social, o movimento acabou por ser alvo de duras críticas. Segundo ele,

os tradicionalistas o acusaram de esvaziar o significado transcendente dos valores e empobrecer os processos formativos pela valorização excessiva das atividades manuais. Os progressistas mais radicais atacaram o próprio papel que Dewey atribui à educação no campo social e político, declarando-o utópico, e a própria visão da escola como um território neutro da sociedade, onde se efetua *in vitro*, o experimento chave para a sua progressiva democratização, ao passo que ela é, de fato, permeada por todas as contradições sociais, já que ideologicamente conotada, politicamente dependente e estruturalmente dirigida para operar uma conformação dos indivíduos a regras sociais já estabelecidas (CAMBI, 1999, p. 555).

Contudo, os ideais escolanovistas representaram página significativa da História da Educação, e, de certa forma, embora Cambi tenha constatado esse declínio, os conceitos

elaborados por Dewey deram as bases para o desenvolvimento do construtivismo, de que trataremos agora, principalmente pelos avanços nas pesquisas acerca da psicologia infantil que, com o construtivismo, assume papel ainda mais central na teoria educativa.

3.2 O Construtivismo

Jean Piaget nasceu na Suíça, em 1896, e “desde muito cedo, se interessou pelas ciências” (MACEDO, 1983, p. VIII). Sua formação inicial foi em Biologia e, mais tarde, dedicou-se aos ramos da Psicologia sem, no entanto, deixar de lado o modelo biológico de pesquisa, experimentação e conceituação. Piaget nunca trabalhou especificamente acerca da educação, sendo sua maior preocupação compreender como os indivíduos constroem seus conhecimentos. Assim, o objetivo de Piaget era focado nas questões biológicas de desenvolvimento do psiquismo humano. Para atingir seu objetivo, Piaget passou a observar os próprios filhos entre 0 e 2 anos de idade. Mais tarde, excluiu os filhos da pesquisa e passou a realizar experimentos científicos com outras crianças para desenvolver sua teoria: a epistemologia genética.

O egocentrismo “desempenha papel essencial na epistemologia genética de Piaget, porque implica a noção de centração e descentração, isto é, a capacidade da criança de considerar a realidade externa e os objetos como diferentes de si mesma e de um ponto de vista diverso do seu” (MACEDO, 1983, p. X). Paralelamente, embora reconhecida a importância do egocentrismo na teoria piagetiana, a socialização também representa, de maneira particular, papel ativo no processo de desenvolvimento. Isso porque

a construção do mundo objetivo e a elaboração do raciocínio lógico consistem na redução gradual do egocentrismo, em favor de uma socialização progressiva do pensamento; somente com essa descentração das noções, a criança pode chegar ao estágio da lógica operacional (MACEDO, 1983, p. X/XI).

Assim, Piaget define o ato de conhecer como o ato de “operar sobre o real e transformá-lo, a fim de compreendê-lo, em função do sistema de transformação a que estão ligadas todas as ações” (MACEDO, 1983, p. XI). Em outras palavras, é justamente porque a criança se desenvolve que ela aprende. O desenvolvimento é a base, a condição necessária para a aquisição de conhecimentos; é anterior ao aprender. Um exemplo é o de que, na teoria de Piaget,

as atividades de representação (o jogo, o desenho e sobretudo a linguagem) têm três conseqüências essenciais para o desenvolvimento mental: início da socialização da ação; interiorização da palavra, isto é, aparição do pensamento propriamente dito, que já tem como suporte a linguagem interior e um sistema de signos; e, sobretudo, interiorização da ação como tal, que passa do plano perceptivo e motor para se constituir no plano das imagens e das experiências mentais (MACEDO, 1983, p. XIV).

A citação acima é rica porque nos permite refletir, ao mesmo tempo, acerca da importância das atividades de representação na teoria do biólogo suíço e na questão do desenvolvimento ser anterior à aprendizagem. Isso fica claro quando lemos que as atividades de representação permitem a interiorização da palavra *que já tem como suporte a linguagem interior*. Assim, sem esse suporte, a criança jamais poderia, segundo os estudos de Piaget, aprender a representar.

A partir desse conceito de a aprendizagem estar subjugada ao desenvolvimento dos seres humanos, Piaget desenvolveu e sistematizou sua teoria por estágios de desenvolvimento¹⁴ que são, segundo o autor, percorridos, necessariamente, por todos os indivíduos.

O primeiro deles ocorre nos dois primeiros anos de vida e foi denominado por Piaget de “sensório-motor”, em que o termo *sensório* refere-se às percepções e o termo *motor* às ações práticas que permitem as percepções sensitivas. Assim, nesse estágio, a partir das percepções práticas, do contato com o ambiente típico dos bebês (como quando, para perceber melhor um objeto, o leva, geralmente, à boca), o indivíduo adquire os subsídios necessários à linguagem, ou seja, desenvolve-se física e psiquicamente para, mais tarde, aprender e representar, pela da linguagem e por outras atividades de representação, os conhecimentos adquiridos. A transição entre o primeiro e o segundo estágio determina, pela aquisição da linguagem, uma evolução da socialização do indivíduo, já que, depois de adquirir, no primeiro estágio, os subsídios da linguagem, é no estágio seguinte que a criança fará uso das representações.

O segundo estágio, que ocorre entre o segundo e o sétimo ano de vida, foi chamado pelo autor de “pré-operatório” e tem como característica principal o fato de a criança fazer uso das atividades de representação, como a linguagem e o desenho. Aqui o

¹⁴ Para trabalharmos os estágios do desenvolvimento elaborados e sistematizados por Piaget, foi utilizado como fonte o DVD produzido pela “ATTA mídia e educação”, comercializado para as instituições de ensino e formação de professores pelo do sítio da Internet www.educadores.com.br, sob a direção de Régis Horta e conduzido por Yves de la Taille, professor do Instituto de Psicologia, da Universidade de São Paulo, na cadeira de Psicologia do Desenvolvimento Moral.

egocentrismo também tem papel importante, já que, é neste estágio, que a criança, segundo o autor, tem as maiores dificuldades em aceitar o ponto de vista do outro e acredita que o mundo está subjugado às suas ações e/ou percepções. Um exemplo é o de que a criança, no estágio pré-operatório, frequentemente, acredita que um objeto só existe se está em seu campo de visão.

No estágio seguinte, o “operatório” (o último da cronologia do desenvolvimento dos seres humanos, segundo Piaget, e que vai do sétimo ano de vida até a vida adulta), o indivíduo já tem a consciência de que as coisas existem independentemente de suas ações e/ou percepções. Ou seja, o indivíduo é capaz de operar a partir da “ação interiorizada reversível”, em outras palavras, ele age (*ação*) e representa (*interiorizada*) com uma organização lógica que não permite contradições (*reversível*). Um exemplo é de que, nessa fase, ao receber a informação de que A é igual a B pode, por conta própria, entender que, logo, B é igual a A.

Entretanto, esse estágio foi dividido em dois subestágios: o primeiro, que acontece entre os sete e 11 anos de idade, foi denominado de “*operatório concreto*”. Nessa fase, a criança faz uso da capacidade operatória apenas em cima de objetos que ela possa manipular ou de situações que ela possa vivenciar ou lembrar, situações que são próximas de seu cotidiano. A partir dos 11 anos de idade, o indivíduo adentra o estágio “*operatório formal*” e não o abandona até a idade adulta. Nesse estágio, o indivíduo pode, ao contrário do subestágio anterior, fazer uso da capacidade operatória também com hipóteses e objetos estranhos à sua vivência. O exemplo mais clássico (tanto da teoria piagetiana quanto da incorporação dessa teoria à educação brasileira) é o fato de que, antes dos 11 ou 12 anos, nas escolas, a criança trabalha a matemática de forma mais concreta, em exercícios do tipo “eu tenho três laranjas, se comer uma, com quantas fico?”. Já a partir dos 11 ou 12 anos de idade, as crianças são introduzidas a conceitos mais complexos, mais hipotéticos, como a álgebra e os conceitos de variável.

Lauro de Oliveira Lima reforça o fato de que, para Piaget, é necessário respeitar os estágios do desenvolvimento justamente porque a aprendizagem está condicionada às estruturas que a criança possui. Segundo Lima, “a explicação dos fenômenos tem que acompanhar o desenvolvimento mental da criança sob pena de ou ser inútil, ou provocar confusão mental” (LIMA, 1980, p. 22). Para isso, Lima ainda ressalta que, embora seja de vital importância o respeito aos estágios, as idades determinadas por Piaget em sua teoria são aproximações, ou seja, “para ele, o fundamental não são as idades, mas as seqüências,

embora exista um limite de variação determinado pelo processo de maturação neurobiológica” (LIMA, 1980, p. 75).

Vimos anteriormente com Cambi (1999, p. 522) que, na concepção escolanovista, o currículo deveria ser organizado em unidades de estudo mínimas necessárias para que as crianças apropriem-se do conhecimento. Entretanto, para isso, o professor deveria, por sua vez, respeitar e considerar o tempo e o ritmo pessoal de cada aluno, intervindo o suficiente para aconselhar e dirigir o processo. Fica claro aqui que os estágios elaborados por Piaget representam uma sistematização de um conceito já presente na escola nova. Outro conceito presente desde os ideais escolanovistas é o que se refere à própria aprendizagem. Segundo Teixeira,

podemos, já agora, definir, com Dewey, educação como o processo de reconstrução e reorganização da experiência (...) Essa contínua reconstrução – em que consiste a educação – tem por fim imediato melhorar pela inteligência a qualidade da experiência. (...) O fim (*o resultado*) da educação se identifica com seus meios (*o processo*), do mesmo modo, aliás, que os fins da vida se identificam com o processo de viver (TEIXEIRA, 1978, p. 17).

Já para Piaget, respeitando-se os estágios, a cada aprendizado, o indivíduo também passa por três etapas. A primeira, a “assimilação”, consiste na interpretação da nova informação; a segunda, a “acomodação”, representa uma ruptura, uma modificação na organização mental da criança (ou do adulto); a terceira, e última, a “equilibração” é, por sua vez, resultante da acomodação e significa a reorganização mental que agora engloba a nova informação. Logo, para Piaget, educação é sinônimo de equilibração. Lima explica que, na teoria piagetiana,

a inteligência é a flexibilidade que permite novas combinações, segundo um plano de maior *equilibração* interna e de maior *adaptação* ao meio. As coordenações e recombinações permitidas por esta flexibilidade, portanto, não são aleatórias. Regem-se pela tendência geral do equilíbrio. Ora a equilibração (movimento no sentido do equilíbrio) supõe que as partes que compõem o todo sejam flexíveis para que o equilíbrio se efetue. Educar pela inteligência, pois, é educar a flexibilidade, isto é, criar situações pedagógicas que exijam recombinações dos esquemas de ação (LIMA, 1980, p. 63 – grifos do autor).

Dessa forma, usar a equilibração em um processo de aprendizagem pela tentativa e erro é, na teoria de Piaget, preferível à transmissão de conhecimentos comum à pedagogia tradicional que a Escola Nova também ia contra. A necessidade de uma nova educação reside também no fato de que, normalmente,

o que se pergunta, em toda parte, é se o indivíduo “*sabe fazer*” e nunca “*se é capaz de*”. A renovação pedagógica, portanto, arca com o tremendo peso da inércia sócio-cultural. Os pais (como as empresas) valorizam (e compram) *know-how*, pouco valor atribuindo à inteligência (LIMA, 1980, p. 37 – grifos do autor).

A teoria piagetiana ainda reforça a ideia de que é mais válido considerar a capacidade das pessoas na realização das tarefas em preferência ao “saber fazer” aprendido por transmissão porque

o indivíduo que possui resposta aprendida (reflexos condicionados) tende a só fazer o deslocamento do que aprendeu. Vira um autômato. Se, pelo contrário, conquistou – através de sucessivas descobertas – o “grupo” todo, dispõe de todos os deslocamentos possíveis, não precisando aprender nenhum comportamento em particular (LIMA, 1980, p. 36).

Conclui-se, portanto, que, segundo a teoria de Piaget, é preferível aprender a aprender; até mesmo porque, a aprendizagem por transmissão, muitas vezes, está vinculada ao sistema de prêmios e castigos – questão também trabalhada pelo biólogo suíço. Segundo sua teoria,

dispondo de prêmio e castigo (o prêmio, às vezes, é carinhosa atitude “amorosa” – uso corrupto do amor para obtenção de objetivos que não são do interesse da vítima, prática generalizada entre os que dizem “amar o próximo”, quando de fato chantageiam, descaradamente, suas vítimas), os mestres terminam obtendo a “aprendizagem” programada, atribuindo à sua própria “competência” resultados extraídos mediante coação (amorosa ou punitiva) (LIMA, 1980, p. 148).

Assim, o sistema de prêmios e castigos representa uma abominável maneira de fazer com que os alunos aprendam conteúdos que não lhe interessam. Ou seja, nas palavras de Lima, o prêmio e o castigo na escola “são apelos a desejos e necessidades fundamentais do educando, com o objetivo de fazê-lo ‘aprender’ algo que – a seu ver – na ocasião não lhe é vital. É um desvio usado pelo mestre para obter algo irrelevante para o educando” (LIMA, 1980, p. 149).

Na concepção de Dewey (1978, p. 60) vemos a mesma preocupação, já que, como vimos, o autor estadunidense chama a atenção para o fato de que, muitas vezes, o aluno “opta” por aprender rapidamente a lição para evitar os castigos, como ser repreendido, ser levado ao ridículo ou ser reprovado. Dewey ainda reforça que atitudes interpretadas pelo professor como “disciplina” acabam por ser uma saída encontrada pelas crianças para evitar constrangimentos, retaliações e não, como se pensa, demonstração de interesse por parte do aluno.

Mas o biólogo suíço atribuiu também outro conceito ao da aprendizagem: a necessidade de sobrevivência. Assim como aprender é adaptar-se ao meio, a necessidade de sobrevivência faz emergir a necessidade de aprender para, novamente, se adaptar ao meio em constante transformação. Sobre isso, Lima esclarece que “a motivação (...) é o fator básico da criatividade, mesmo porque motivação (diz J. Piaget) é apenas sintoma de desequilíbrio, necessidade, carência, contradição, desorganização, etc.” (LIMA, 1980, p. 57), ou seja, podemos dizer que a motivação vem da necessidade de sobrevivência e/ou de adaptação ao meio e da desorganização diante de uma nova informação. Essa necessidade e essa desorganização vêm, necessariamente, da natural e permanente modificação do meio que, na escola, também pode ser planejada:

Se o ambiente é estereotipado e não exige a variação experimental dos movimentos... o homem termina parecendo-se com uma máquina (...) Daí ser preciso que o ambiente humano seja desafiador (diretívismo). O jogo é uma saída operacional para a estereotipia do trabalho padronizado (é por isso que o jogo se opõe ao trabalho). No jogo, procura-se, precisamente, todas as possibilidades do grupo (LIMA, 1980, p. 37).

A diferenciação entre jogo e trabalho feita por Piaget deve-se ao fato de que, segundo sua teoria, o primeiro visa à diversão que, no entanto, pode superar a intenção de se atingir o objetivo proposto. Já o segundo visa à técnica que, por sua vez, supera a diversão no atingir do objetivo. Mas os jogos, embora apareçam “como atividades, essencialmente, lúdicas, (...) possam cair no modelo ‘litúrgico’, o que equivale a transformar-se em uma técnica” (LIMA, 1980, p. 116). É por essa possibilidade que Lima afirma que “torna-se extremamente frágil a separação entre jogo e técnica. Para que a atividade continue como jogo é preciso conservar seu caráter de ‘diversão’ (criatividade, invenção), mas para que seja social deve obedecer estritamente, a determinadas regras” (LIMA, 1980, p. 117). De qualquer forma, para a teoria piagetiana, embora corra-se o risco de o jogo transformar-se em técnica, ele pode e deve ser utilizado na educação, se conservadas suas características:

Pode-se imaginar o perigo que a *educação profissionalizante* pode representar para o desenvolvimento da inteligência das crianças, se não é apresentada com as características do jogo (tudo pode ser jogo – diz J. Piaget). O que se quer, na escola, com relação às crianças e jovens? Evidentemente, que eles “desenvolvam todas as suas “possibilidades” de ação motora, verbal e mental. Com estas “possibilidades” desenvolvidas estão preparados para sobreviver no mais alto padrão vital, e para intervir no processo sócio-cultural, independentemente das surpresas que possam ocorrer. (...) Um dia, provavelmente, o conceito de educação estará estritamente ligado ao de jogo (LIMA, 1980, p. 118/119).

E não é apenas o caráter lúdico e motivacional que deve ser aproveitado do jogo no processo educativo, segundo a teoria piagetiana. O jogo representa também ferramenta importante para que os indivíduos possam aprender o conceito de moral. Segundo Lima, para que esse conceito possa ser aprendido pelas crianças, basta permitir

que as crianças, progressivamente, deliberem, umas com as outras (dinâmica de grupo), as regras de seus jogos e de seu *comportamento*, fazendo-as tomar consciência (grupoanálise) dos efeitos e falhas dessas regras. Assim, vão aprendendo o respeito mútuo, a lealdade, a solidariedade, o amor uns para com os outros. É evidente que essas regras e essa análise vão depender do seu nível de desenvolvimento mental (LIMA, 1980, p. 18 – grifos do autor).

Além disso, embora a autoridade e a obediência façam parte do processo de desenvolvimento da moral, segundo Lima,

só um débil mental receberia regras impostas sem espírito crítico, renunciando à deliberação (livre arbítrio). Quem pensa em educação moral como a “propaganda” de certos “mandamentos”, como inculcação de determinados “princípios”... realmente, não acredita na *liberdade humana* (livre arbítrio), nem na capacidade de homens reunidos, deliberando livremente, estabelecerem normas dignas e superiores (LIMA, 1980, p. 18 – grifos do autor).

Foi dito que a autoridade e a obediência fazem parte do desenvolvimento da moral porque, na teoria piagetiana, o conceito de moralidade também percorre estágios¹⁵. O primeiro, denominado “*anomia*”, refere-se ao período do desenvolvimento humano em que os seres estão fora do mundo da moral e, por isso, não distinguem “certo” de “errado” ou “justo” de “injusto”. O segundo estágio, chamado de “*heteronomia*”, refere-se justamente ao período em que a autoridade e a obediência representam a base da moral, ou seja, trata-se do período de entrada do indivíduo no mundo da moral. Já o terceiro e último estágio, denominado “*autonomia*”, refere-se ao período no qual a legitimação da moral não acontece pelo respeito, pela autoridade, pela obediência, mas pelo contrato, pelas relações recíprocas.

¹⁵ Para trabalharmos os estágios do desenvolvimento da moral na teoria piagetiana, também foi utilizado como fonte o DVD produzido pela “ATTA mídia e educação”, comercializado para as instituições de ensino e formação de professores pelo do sítio da Internet www.educadores.com.br, sob a direção de Régis Horta e conduzido por Yves de la Taille, professor do Instituto de Psicologia, da Universidade de São Paulo, na cadeira de Psicologia do Desenvolvimento Moral.

3.3 Da anarquia à pós-modernidade: uma análise dos aspectos históricos e metodológicos da educação no Brasil

Vimos no segundo capítulo como as teorias anarquistas desenvolveram-se no Brasil e como, dando continuidade ao processo histórico, elas foram encerradas no mesmo período de chegada das teorias escolanovistas. De acordo com Angela Maria Souza Martins, “nas primeiras décadas do século XX, instaurou-se, no Brasil, uma discussão entre as propostas pedagógicas tradicional, escolanovista e libertária” (MARTINS, 2009, p. 8).

Assim, como vimos anteriormente, o “otimismo pedagógico” e o nacionalismo que pairavam fortemente sobre os assuntos educacionais viram, nas propostas da Escola Nova, a real possibilidade de reformulação da educação tradicional que vinha sendo proferida no país. Segundo Ghiraldelli Jr.,

as teses inspiradas na Pedagogia Nova vinham mescladas com uma excessiva preocupação com as questões da higiene, da sexualidade, da saúde; além disso, também estavam presentes os tradicionais temas referentes à educação cívica, educação moral, patriotismo, etc. (GHIRALDELLI Jr., 1987, p. 34).

Sem dúvida, de acordo com as proposições nacionalistas. Porém, Dermeval Saviani nos explica que

com o escolanovismo, o que ocorreu foi que a preocupação política em relação à escola [presente no período do entusiasmo, anterior ao otimismo] refluuiu. De uma preocupação em articular a escola como um instrumento de participação política, de participação democrática, passou-se para o plano técnico-pedagógico (SAVIANI, 2008, p. 41/42).

Mas, além disso, o autor ainda explica o “significado político por detrás dessa metamorfose” (SAVIANI, 2008, p. 43). Segundo ele, no período do “entusiasmo”, quando

a burguesia acenava com a escola para todos (...), ela estava num período capaz de expressar os seus interesses abarcando também os interesses das demais classes. Nesse sentido, advogar escola para todos correspondia ao interesse da burguesia, porque era importante uma ordem democrática consolidada e correspondia também ao interesse do operariado, do proletariado, porque para ele era importante participar do processo político, participar das decisões (SAVIANI, 2008, p. 43).

Entretanto, conforme a participação política abre-se à população das camadas dominadas, os conflitos de interesse vêm à tona. Segundo Saviani, aos olhos da classe dominante, o proletariado não estava votando de forma satisfatória,

a burguesia acreditava que o povo instruído iria escolher os melhores governantes. (...) Ocorre que os melhores do ponto de vista dominante não eram os melhores do ponto de vista dominado. Na verdade, o povo escolhia os menos piores, porque é claro que os melhores ele não podia escolher, uma vez que o esquema partidário não permitia que seus representantes autênticos se candidatassem. Então ele tinha que escolher, entre as facções em luta no próprio campo burguês, as opções menos piores (SAVIANI, 2008, p. 43).

Diante disso, a burguesia concluiu, segundo Saviani, que a escola é que não estava funcionando bem, já que, aos seus olhos, não dava os subsídios necessários para que o povo escolhesse os melhores representantes.

“Ora, então essa escola não está funcionando bem”, foi o raciocínio das elites, das camadas dominantes; e se essa escola não está funcionando bem, é preciso reformar a escola. Não basta a quantidade, não adianta dar a escola para todo mundo desse jeito. E surgiu a Escola Nova que tornou possível, ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às classes populares (SAVIANI, 2008, p. 43).

Além disso, o autor explica que a ascensão do escolanovismo no Brasil “correspondeu a um refluxo e até a um desaparecimento daqueles movimentos populares que advogavam uma escola mais adequada aos seus interesses. E por que isso? A partir de 1930, ser progressista passou a significar ser escolanovista” (SAVIANI, 2008, p. 43). Entretanto, o autor coloca que, a partir de 1924,

com a criação da ABE [Associação Brasileira de Educação], 1927, com a I Conferência Nacional de Educação, 1932, com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros, é marco da ascendência escolanovista no Brasil, movimento este que atingiu o seu auge por volta de 1960, quando, em seguida, entra em refluxo, em função de uma nova política educacional, que a gente poderia chamar de “os meios de comunicação de massa” e “as tecnologias de ensino” (SAVIANI, 2008, p. 41).

Assim, em dezembro de 1931, durante a IV Conferência Nacional de Educação, o chefe do governo provisório, Getúlio Vargas, “solicitou aos presentes que colaborassem na definição da política educacional do novo governo” (SAVIANI, 2006, p. 34), o que resultou na resposta em forma de manifesto em março de 1932. Era o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido ao governo e à população e que

propunha-se a realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional. (...) O manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade (SAVIANI, 2006, p. 33).

A iniciativa de incentivar a criação de um sistema nacional de ensino, segundo Saviani, influenciou, inclusive, a Constituição Federal de 1934 que, em seu texto, “deixa clara a exigência de se organizar a educação em âmbito nacional, já que estabelece a necessidade de diretrizes a serem observadas em todo o território do país” (SAVIANI, 2006, p. 35).

O autor ainda esclarece que, nesse sentido, o Manifesto brasileiro, refletindo acerca da escola pública, pode ser considerado “original” em relação às defesas da educação nova pelo mundo:

Com efeito, na Europa (o caso dos Estados Unidos deve ser considerado à parte) as iniciativas que integraram o Movimento da Escola Nova, via de regra, se deram no âmbito das escolas privadas, ficando à margem do sistema público de ensino. Mesmo nos casos em que se pretendeu atuar no âmbito do ensino público, a tentativa fracassou, como foi o caso de Freinet, na França, que acabou sendo demitido de seu cargo como professor público no município de Vence. Em consequência, fundou sua própria escola onde desenvolveu suas experiências pedagógicas (SAVIANI, 2008, p. 77/78).

Assim, no Brasil, os princípios escolanovistas ganharam impulso com a publicação do Manifesto, em 1932, elaborado e redigido por Fernando de Azevedo, segundo Saviani, “o principal divulgador e apologeta do movimento da Escola Nova no Brasil” (SAVIANI, 2007, p. 210).

Pode-se considerar que o documento publicado em 1932 já estava sendo elaborado na cabeça de seu redator há alguns anos, já que, de acordo com Saviani, a Reforma da Instrução Pública promovida por Fernando de Azevedo, no fim da década de 1920, enquanto diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal, foi “a primeira plenamente integrada no espírito da Escola Nova” (SAVIANI, 2007, p. 207).

Quando efetivamente escreveu o Manifesto, Azevedo contou com a assinatura de mais 26 intelectuais, cuja atuação Cecília Hanna Mate explica que

o traço comum entre a maioria dos signatários do *Manifesto* era o fato de exercerem função ligada ao magistério (...) os demais tinham, ou naquele momento ou anteriormente, atividades ligadas ao ensino em Escolas Normais, Colégio D. Pedro II ou ensino superior (MATE, 2009, p. 2).

Já sobre as tendências políticas dos signatários do documento, a autora comenta que eram variadas. “Paschoal Leme, Roldão Lopes de Barros e Hermes Lima tinham aproximações com tendências socialistas, segundo alguns autores. A maioria, porém, mostrava-se identificada às idéias propostas pelo liberalismo” (MATE, 2009, p. 2/3).

No próprio texto do Manifesto podemos encontrar alguns daqueles grandes temas da pedagogia ativa. Sobre o “puercentrismo”, o Manifesto reforça a necessidade de oferecer à criança um ambiente propício para que ela, “vivendo a sua vida própria, generosa e bella de creança, seja levada ‘ao trabalho e a acção por meios naturaes que a vida suscita quando o trabalho e a acção convem aos seus interesses e ás suas necessidades’” (MANIFESTO, 2008, p. 238).

No que concerne à valorização do “fazer”, o documento explica que as atividades práticas são importantes não apenas para a formação técnica dos alunos; na educação nova o trabalho assume a definição de ser “o unico methodo suscetpivel de fazer homens cultivados e uteis sob todos os aspectos” (MANIFESTO, 2008, p. 232).

Já no que diz respeito à “motivação”, o Manifesto explica que, na escola, é fundamental a

presença, em todas as suas actividades, do factor psychobiologico do interesse, que é a primeira condição de uma actividade espontanea e o estimulo constante ao educando (creança, adolescente ou joven) a buscar todos os recursos ao seu alcance, “graças á força de attracção das necessidades profundamente sentidas” (MANIFESTO, 2008, p. 238).

Mais adiante, para explicar a centralidade do “estudo de ambiente”, o texto do Manifesto é enfático ao dizer que

se a escola deve ser uma comunidade em miniatura, e se em toda a comunidade as actividades manuaes, motoras ou constructoras “constituem as funcções predominantes da vida”, é natural que ella inicie os alumnos nessas actividades, pondo-os em contacto com o ambiente e com a vida activa que os rodeia (MANIFESTO, 2008, p. 239).

Com relação à “socialização”, o documento questiona:

por que a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição enkystada no meio social, sem meios de influir sobre elle, quando, por toda parte, rompendo a barreira das tradições, a acção educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociaes, para estender o seu raio de influencia e de acção? (MANIFESTO, 2008, p. 228).

Sobre o “antiautoritarismo” e o antiintelectualismo” não foram encontradas passagens específicas no Manifesto, mas é inegável o fato de que as ideias disseminadas pelo documento estão fortemente ligadas àquelas colocadas pelo movimento escolanovista representadas pelos diferentes autores de que já tratamos.

Embora Saviani afirme que o principal divulgador dos ideais escolanovistas no Brasil tenha sido Fernando de Azevedo, a disseminação das teorias do filósofo John

Dewey no Brasil tem, como principal motor, os escritos de Anísio Teixeira, advogado e educador baiano, que trouxe os primeiros escritos de Dewey para o Brasil ainda em 1928. O contato de Teixeira com a obra de Dewey deu-se, inicialmente, em uma visita aos Estados Unidos que resultou na obra *Aspectos americanos de educação*. No mesmo ano, Teixeira volta aos Estados Unidos para realizar um curso de pós-graduação e aprofunda-se nas teorias de Dewey. Concordamos que esses ideais já estavam em plena circulação no mundo e chegariam cedo ou tarde ao nosso país. De qualquer forma, é indiscutível a contribuição de Teixeira na sistematização e tradução das obras, além, é claro, de suas próprias proposições em textos próprios.

Anísio Teixeira também foi responsável por traduzir muitas obras do filósofo estadunidense e por elaborar prefácios para edições brasileiras das obras do autor. No prefácio elaborado para o livro *Vida e Educação*, de Dewey, Teixeira fala sobre os princípios escolanovistas. Explica, já de início, que

o conceito de educação, que vamos tentando analisar, não se confunde com os conceitos tradicionais, de que educação ou é um *desdobramento* de forças latentes internas, ou uma *formação* pela aplicação de forças ou influências externas, sejam físicas, naturais, sejam culturais e históricas. Em todos esses conceitos, a educação compreende um processo educativo e uma aquisição posterior de resultados educativos. A divisão entre o fim e o processo autoriza a dissociação entre a educação e a vida, ou, pior ainda, autoriza a suposição de que se ministra educação ou instrução por processos puramente passivos de ensino (TEIXEIRA, 1978, p. 18).

Dessa forma, para o autor, o fim da educação está ligado com o processo de vida. Com isso, Teixeira reafirma a necessidade de a educação estar ligada ao meio social, à interação entre as diferentes gerações, para que a experiência adquirida pelos mais velhos possa formar os mais jovens: “O fim da educação é, de modo geral, levar os educandos a ter as mesmas idéias que prevalecem entre os adultos, e, assim, como membros reais do grupo social, dar às coisas e aos atos o mesmo sentido que os outros” (TEIXEIRA, 1978, p. 27).

Entretanto, um ponto parece recorrente na obra de Teixeira: o fato de que a educação, ao formar as gerações mais jovens, possa reorganizar a sociedade. Porém, que fique claro, sem remeter-se à desordem ou a qualquer tipo de revolução. No prefácio de *Vida e Educação*, Teixeira traz a necessidade da reorganização:

a contínua reconstrução da experiência, individual ou social, somente pode ser aceita e conscientemente buscada, por sociedades progressivas ou democráticas, que visem, não à simples preservação dos costumes estabelecidos, mas à sua constante renovação e revisão. Essa reconstrução

propõe-se, com efeito, a aumentar, sempre e sempre, o conteúdo e a significação social da experiência, e a desenvolver a capacidade dos indivíduos para agir como diretores conscientes dessa reorganização (TEIXEIRA, 1978, p. 31).

Já em um texto resultante de uma palestra proferida no final dos anos 1950, Teixeira deixa clara a não-apologia a qualquer tipo de desordem e, ao contrário, a necessidade de a educação ser um instrumento de organização e estabilidade social no país:

A realidade, porém, é que a escola primária não pode ser simplesmente seletiva, mas precisa de cuidar seriamente dos alunos de todos os tipos e todas as inteligências, que a procuram – e que até obrigatoriamente a devem procurar – para lhes dar aquele lastro mínimo de educação, capaz de nos estabilizar e dar à Nação as necessárias condições de gravidade e responsabilidade. Quebrados os óbices à unificação democrática do povo brasileiro, percorre, com efeito, todas as suas camadas, e sobretudo as mais baixas, um ímpeto de ascensão social a que só a educação poderá dar ordem e estabilidade. A ordem e a estabilidade numa sociedade democrática são mantidas por critérios conscientes de valor e hierarquia (TEIXEIRA, 1985, p. 391).

Concluimos, assim, que os ideais escolanovistas, imbuídos dos conceitos de experiência e democracia, almejando alcançar seus objetivos por de uma educação voltada para a formação do indivíduo, com alegria em estudar e aprender, representou um movimento duradouro e intenso em nosso país. Porém, como visto, na década de 1950, os ideais escolanovistas entraram em declínio e os reflexos disso foram sentidos também no Brasil. Saviani, tomando a crítica inicial da Escola Nova à Educação Tradicional, lembra que

cabe observar que as críticas da Escola Nova atingiram o método tradicional não em si mesmo, mas em sua aplicação mecânica cristalizada na rotina burocrática do funcionamento das escolas. A procedência das críticas decorre do fato de que uma teoria, um método, uma proposta devem ser avaliados não em si mesmos, mas nas conseqüências que produziram historicamente. Essa regra, porém, deve ser aplicada também à própria Escola Nova (SAVIANI, 2008, p. 53/54).

Avaliando a Escola Nova nas conseqüências que produziu historicamente, é Saviani que também ressalta o fato de que ela não conseguiu ser hegemônica nem democrática. O primeiro motivo para isso? Seus altos custos, dos quais fala Saviani:

implicava custos bem mais elevados do que aqueles da Escola Tradicional. Com isso, a “Escola Nova” organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou com núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. No entanto, o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar conseqüências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre

assinalar que tais conseqüências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por baixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito freqüentemente têm na escola o único meio de acesso ao ensino elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade de ensino destinado às elites (SAVIANI, 2008, p. 8/9).

Além disso, o autor nos conta que ainda que os ideais escolanovistas tenham se difundido mais nas cabeças dos professores do que por meio de iniciativas práticas que pudessem concretizá-los, o povo também não reivindicou tais métodos. Isso porque “os pais das crianças pobres têm uma consciência muito clara de que a aprendizagem implica a aquisição de conteúdos mais ricos, têm uma consciência muito clara de que a aquisição desses conteúdos não se dá sem esforço, não se dá de modo espontâneo” (SAVIANI, 2008, p. 39/40).

Assim, com a decadência do movimento, segundo Saviani, surge um questionamento acerca da generalização da Escola Nova: “Assim como esses métodos foram capazes de aprimorar a educação das elites, não seriam eles úteis para aprimorar a educação das massas?” (SAVIANI, 2008, p. 54). O autor ainda explica que, a partir desse questionamento, puderam ser vistas “tentativas de constituição de uma espécie de ‘Escola Nova Popular’. Exemplos dessas tentativas são a ‘Pedagogia Freinet’ na França e o ‘Movimento Paulo Freire de Educação’ no Brasil” (SAVIANI, 2008, p. 54).

Saviani ainda completa que, em relação ao caso brasileiro,

a diferença, entretanto, em relação à Escola Nova propriamente dita, consiste no fato de que Paulo Freire se empenhou em colocar essa concepção pedagógica a serviço dos interesses populares. (...) Assim como a escola tradicional, proposta pela burguesia, volta-se contra seus interesses obrigando a uma recomposição de hegemonia por intermédio da Escola Nova, assim também a Escola Nova não fica imune à luta que se trava no seio da sociedade (SAVIANI, 2008, p. 54/55).

Entretanto, as iniciativas de Paulo Freire foram interrompidas pelo contexto da ditadura militar. O processo autoritário de modernização do capitalismo, iniciado após 1964, impôs sobre o conjunto da sociedade brasileira a hegemonia ideológica da racionalidade técnica. As reformas educacionais implementadas pela ditadura militar em 1968 (Lei nº 5540) e 1971 (Lei nº 5692) não ficaram imunes à visão tecnicista de se conceber e efetivar a administração da sociedade. Nesse sentido, o “governo dos tecnocratas”, denominado pelas ciências políticas de “tecnocracia”, foi um sistema político, durante a ditadura militar, em que o poder estatal era controlado pelas mãos dos

técnicos, ou seja, por militares profissionais, economistas, engenheiros, administradores públicos e privados.

Concomitantemente, chegam ao país os primeiros escritos de Jean Piaget, segundo Ghiraldelli Jr., principalmente por Lauro de Oliveira Lima. De acordo com Ghiraldelli Jr., no livro *Psicologia e Pedagogia* (1970),

Piaget analisou as tendências tradicionais (que ele lembrava que permaneciam vigentes nas escolas soviéticas) e escolanovistas. Não se furtou em optar pelas segundas. Entendia que estas estavam mais de acordo com sua distribuição do desenvolvimento psíquico da criança e do adolescente em fases, o que casava com a busca dos escolanovistas em compreender melhor os “interesses próprios” da criança para elaborarem os chamados “métodos ativos” em pedagogia (GHIRALDELLI Jr., 2008, p. 128).

Assim, ainda que diante do contexto de um governo ditador, Lauro de Oliveira Lima, com o livro *A escola secundária moderna*, segundo Ghiraldelli Jr., contribuiu para a divulgação no Brasil do “escolanovismo piagetiano”. Já que,

o piagetianismo – aquilo que chamava de método psicogenético – assentava-se historicamente no Brasil nas técnicas propostas pela literatura criada ou divulgada por Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Tratava-se, portanto, segundo Oliveira Lima, de uma continuidade em relação ao movimento dos renovadores do ensino e, ao mesmo tempo, de uma modificação, pois a teoria piagetiana colocava o procedimento do professor em “graus maiores” de rigor científico (GHIRALDELLI Jr., 2008, p. 129).

Nas palavras de Duarte, o construtivismo “retoma em outras roupagens muitas das idéias fundamentais da escola nova” (DUARTE, 1998, p. 92). Ainda segundo o autor, o construtivismo piagetiano representou, a partir da década de 1980, um “modismo” na educação brasileira:

A maciça difusão da epistemologia e da psicologia genéticas de Jean Piaget como referencial para a educação, por meio do movimento construtivista que, no Brasil, tornou-se um grande modismo a partir da década de 1980, defendendo princípios pedagógicos muito próximos aos do movimento escolanovista (DUARTE, 2004, p. 29/30)

Mas Ghiraldelli Jr. ainda nos lembra que, com a chegada das teorias piagetianas, além de uma continuidade dos ideais escolanovistas, tivemos excessos no que concerne à disseminação dos ideais por parte do professorado, pois

quem sabia o que Piaget falou a respeito da criança sabia pedagogia, quem não sabia nada de Piaget não podia falar sobre o desenvolvimento da criança e, assim, não poderia falar de pedagogia – essa era a regra. Exceto por esses excessos, a literatura piagetiana trouxe um ganho para a

pedagogia no Brasil, que foi a manutenção do tema da atividade infantil no âmbito da discussão educacional (GHIRALDELLI Jr., 2008, p. 129).

A manutenção do tema da atividade infantil propiciada, segundo Ghiraldelli Jr., pelos escritos de Piaget que chegavam ao país também deu as bases necessárias para a disseminação mais intensa do que veio a configurar-se como o método Construtivista de educação no Brasil.

Em nosso país, embora o Construtivismo tenha se desenvolvido mais fortemente a partir da década de 1980, essa tendência educacional perdura até os dias atuais em muitas escolas e, embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) estejam também alicerçados nessa proposta educacional, regulamentando a partir dela as escolas estatais brasileiras, a declaração sobre o “ser construtivista” aparece principalmente nas escolas particulares. Mais atualmente, de acordo com Newton Duarte, as teorias pós-modernas de educação têm ganhado espaço nos ambientes e planejamentos escolares sem necessariamente alterar sua nomenclatura ou diferenciar-se muito do Construtivismo em seus aspectos metodológicos. Assim, da mesma forma que a Escola Nova reapareceu, em outras roupagens, no construtivismo, este, por sua vez, está passando por um momento de transição, adquirindo também uma nova roupagem.

Segundo Duarte, “o construtivismo é de tal maneira representativo das tendências ideológicas pós-modernas hoje presentes em educação, que se torna quase a mesma coisa falar em construtivismo e em pensamento educacional pós-moderno” (DUARTE, 2004, p. 90).

Ainda de acordo com Duarte, “o termo pós-moderno é, sem dúvida, difícil de ser definido, assim como é difícil delimitar de forma precisa o campo teórico abarcado por esse termo” (DUARTE, 2004, p. 76). De qualquer forma, o referido pensamento pós-moderno de educação pode ser representado pelo lema “aprender a aprender”, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais citados. Vimos há pouco o lema do “aprender a aprender” também presente no Construtivismo, entretanto, agora, sob o aspecto pós-moderno, essa presença é reforçada. Porém, segundo Duarte, “a rigor, o ‘aprender a aprender’ nunca deixou de estar presente no ideário dos educadores, como um lema carregado de um julgamento de valor totalmente positivo” (DUARTE, 2004, p. 29).

A partir das análises feitas e das afirmações de autores como Newton Duarte, entendemos que, além da dificuldade de definição do termo “educação pós-moderna”, está

claro que esta, em seu processo de consolidação, ainda em andamento, está arraigada aos conceitos construtivistas de educação.

Como dito, o conceito que foi amplamente reforçado no evoluir da teoria construtivista e que tem permeado as diretrizes educacionais brasileiras é representado pelo termo “aprender a aprender” que pode ser encontrado no documento oficial que estabelece as diretrizes curriculares para a educação brasileira, os já citados PCN’s. O documento propõe uma metodologia educativa contrária ao ensino tradicional (em que o aluno é mero receptor do conhecimento produzido e o professor, em contrapartida, é mero transmissor). Ou seja, uma metodologia na qual haja maior interação entre professor, aluno e conhecimento, e que de tal relação a aprendizagem origine-se por meio da experimentação, do convívio com o ambiente e com o outro.

Ainda segundo o documento, “essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, ‘aprender a aprender’” (BRASIL, 2007, p. 28).

O termo “aprender a aprender” veio à tona (sob a expressão “aprender a conhecer”) no relatório da Unesco em 2000, redigido por Jaques Dellors e a “Comissão Internacional sobre educação para o século XXI”. No relatório, o termo “aprender a conhecer” aparece como um dos “pilares da educação” e significa “adquirir os instrumentos da compreensão” (DELORS, 2000, p. 90).

Segundo o relatório, a aprendizagem dos instrumentos necessários à compreensão, ou o “aprender a conhecer”,

visa não tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana. Meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, (...) finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir (DELORS, 2000, p. 90/91).

Entretanto, segundo Newton Duarte, o lema “aprender a aprender” está presente no cenário educacional desde os ideários escolanovistas, já por nós analisados. Para o autor,

o “aprender a aprender” entendido como emblema dos ideais pedagógicos escolanovistas, manteve-se presente e forte no ideário pedagógico independentemente da existência ou não de menções explícitas ao movimento escolanovista e aos autores que foram as principais referências desse movimento (DUARTE, 2004, p. 29).

Outro conceito que vem sendo muito discutido atualmente é o próprio conceito de conhecimento. Atualmente, sob as bases do termo “aprender a aprender”, “o conhecimento é entendido como exclusivamente individual, circunstancial e não passível de ser integrado a uma visão totalizadora do real. O conhecimento da realidade é sempre parcial e particular” (DUARTE, 2004, p. 72), ou seja, é

a recusa da idéia de verdade, por meio da recusa de que possamos afirmar que um determinado pensamento corresponda mais à realidade que outro; a redução de tudo a um confronto de discursos, sendo que não podemos nos situar acima desses discursos, pois o nosso sempre será mais um dos discursos (DUARTE, 2004, p. 86).

Assim como não há uma verdade única, posto o fato de que há, para cada discurso, uma verdade, as teorias pós-modernas, propulsoras do conceito de “aprender a aprender” passam a ver a escola como a instituição cuja função principal

deixa de ser a de transmitir um saber objetivo sobre a realidade natural e social, para ser a tarefa de propiciar as condições para um processo coletivo e interativo de compartilhamento e construção de significados que, em última instância, são pessoais, sendo considerados também sociais e culturais porque fazem parte de um mesmo contexto interativo (DUARTE, 2004, p. 87).

Creemos que, após essa análise das três correntes educacionais que são objeto deste trabalho, com as especificações de cada uma delas clareadas e com a descrição do processo de consolidação (e encerramento, quando o caso) delas, podemos passar para a análise proposta acerca das proximidades metodológicas identificadas entre as teorias trabalhadas. Contudo, como dito no início deste capítulo, algumas diferenças entre as teorias estudadas neste trabalho não nos podem fugir às vistas antes de qualquer análise. São elas: o contexto histórico, os ideais políticos e os objetivos estabelecidos como finalidades da educação, para cada uma delas.

Vimos no início deste trabalho que a teoria anarquista de educação foi desenvolvida a partir dos ideais iluministas e teve seu desenvolvimento principalmente em meio à transição do século XIX para o XX, avançando pelas duas primeiras décadas deste. Assim, acompanhando o momento histórico no qual foi desenvolvida, a educação anarquista buscava formar o indivíduo que, uma vez educado conforme suas diretrizes, fosse capaz de atuar na sociedade moderna que tinha início. Além disso, por desenvolver-se junto com sindicatos e organizações de trabalhadores, a concepção anarquista de educação visava à formação da geração responsável pela revolução, pela transformação da sociedade, pela superação do sistema capitalista de produção. Vimos ainda que, por

influência do idealismo, nos ideários anarquistas, nenhuma revolução econômica seria possível se não fosse feita antes a revolução social, cuja ferramenta principal seria a educação.

Já as outras teorias estudadas durante este trabalho nasceram em meio ao sistema capitalista e não visavam superá-lo. Um bom exemplo é a colocação de Acker acerca da questão democrática no ambiente escolar. Segundo o autor, a teoria difundida por Dewey

parte do pressuposto de a sociedade só ser deveras democrática se todos os membros lhe participam do bem comum em termos de igualdade, de modo a permitir a flexibilidade no reajuste das instituições e proporcionar uma educação, tornando os indivíduos pessoalmente interessados na participação e no reajustamento da vida social, e mentalmente habilitados a *realizar mudanças sociais, sem provocar confusão e desordem* (ACKER, 1979, p. XV – grifo nosso).

A teoria construtivista de educação, já alicerçada no lema “aprender a aprender”, também não objetiva qualquer transformação social. A frequente transformação já existente da sociedade é, aliás, uma das justificativas para a importância desse lema que busca o desenvolvimento da criatividade. Criatividade esta que, como vimos em Piaget, representa o uso da flexibilidade da inteligência. Em outras palavras, segundo Duarte, a criatividade que a teoria busca desenvolver nos alunos

não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital (DUARTE, 2004, p. 42).

Entretanto, embora as teorias escolanovista, construtivista e pós-moderna tenham esse aspecto comum (o da não-superação do sistema capitalista), o contexto histórico as diferencia não apenas da educação anarquista, mas umas das outras.

Os ideais escolanovistas, fundamentados nas teorias ativas de educação, que tiveram seu ápice nas terceira e quarta décadas do século XX, tinham como objetivo a formação do homem que estaria apto a viver na sociedade capitalista, sem qualquer projeção de transformação desta. Seu fim maior era a formação do indivíduo autônomo que pudesse, pela experiência, dar continuidade e trazer desenvolvimento à comunidade na qual estivesse inserido.

Os ideais construtivistas, por sua vez, não alteraram muito esses objetivos, mas, por ter como data de nascimento as décadas de 1960 e 1970, traziam as concepções

escolanovistas mais maduras, principalmente pela contribuição da psicologia da educação, já mais aprofundada nas épocas contemporâneas do Construtivismo.

Além disso, o fator base que também diferencia as teorias construtivistas e anarquistas no que concerne aos objetivos da educação, segundo Duarte, é um princípio fundamental que aproxima Piaget da Escola Nova: “o princípio de que a educação deva preparar o indivíduo para ser capaz de adaptar-se constantemente a um meio ambiente dinâmico” (DUARTE, 2004, p. 92). Ou seja, o indivíduo não é responsável pela transformação. A educação, tão menos, deve prepará-lo para fazer transformações. Deve, ao contrário, preparar o indivíduo para adaptar-se às transformações que ocorrerão independente da atuação ou formação das novas gerações. Assim, nas teorias construtivistas, “o meio ambiente é pensado como algo que existe independentemente de o sujeito estar ou não nesse ambiente” (DUARTE, 2004, p. 93).

Por fim, atualmente, as concepções pós-modernas de educação trazem a releitura dos ideais construtivistas sem que seja necessário mudar os objetivos da educação. Essa concepção mais atual, inclusive, segundo Duarte, é a própria afirmação da educação capitalista, já que “a adesão a esse lema [o “aprender a aprender”] implica necessariamente a adesão a todo um ideário educacional afinado com a lógica da sociedade capitalista contemporânea” (DUARTE, 2004, p. 42). Entretanto, que fique claro, embora as transformações do ambiente se deem independente da atuação dos indivíduos, elas são, ao mesmo tempo, consequências dessas ações involuntárias. Isso reflete o neoliberalismo intrínseco a essa concepção educacional, já que, segundo Duarte, ela ganhou “força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal” (DUARTE, 2004, p. 30). Para os ideais neoliberais e pós-modernos, a evolução social é natural e independe das ações intencionais dos indivíduos ou grupos. Segundo essas teorias, a sociedade evolui em consequência de atividades individuais causais e, tais atividades, restringem-se aos universos particulares dos indivíduos. As ações destes, além de involuntárias, nunca irão além dos limites de seu cotidiano. Dessa forma, tudo o que um indivíduo pode compreender está no meio que o cerca, o que implica na não-diferenciação entre ciência e cotidiano.

Mas talvez as teorias pós-modernas acrescentem algo de novo: o fator da multiculturalidade associado àquela autonomia tão discutida desde os tempos da Escola Nova e à validade de todo tipo de discurso. Essa valorização das questões multiculturais,

em que há a busca incessante pela realidade concreta do aluno e pela valorização das particularidades regionais, em detrimento do todo que as determina, ou, como coloca Duarte, a valorização do “saber específico ao grupo cultural ao qual o aluno pertence” (DUARTE, 2004, p. 55), acaba por representar “uma forma eufemística de aceitar, sem questionamentos, o cotidiano alienado e fetichizado dos indivíduos” (DUARTE, 2004, p. 55); algo realmente inadmissível para qualquer anarquista.

Porém, pela dificuldade em distinguir as teorias pós-modernas e construtivistas, como dito, pela recente atuação da primeira, ainda em desenvolvimento; neste trabalho, não nos aprofundaremos em possíveis diferenças entre as concepções pós-modernas e construtivistas de educação. Vamos nos ater, portanto, à concepção construtivista, já analisada anteriormente e claramente mais concreta em suas proposições, até mesmo porque, ainda que existam diferenças entre as duas, é inegável também o fato de a concepção pós-moderna de educação estar se constituindo sobre as bases do Construtivismo.

Assim, sem nos esquecermos dessas premissas, passemos à análise das teorias no que concerne às suas metodologias.

Vimos com Cambi a primeira semelhança entre anarquismo e Escola Nova quando o autor nos explica que as teorias desta última corrente são feitas com base em uma ideologia democrática e progressista e que, embora não almejassem qualquer transformação da sociedade, também inspiravam-se em ideais de participação ativa dos indivíduos na vida social e política. Assim como nas teorias anarquistas, os escolanovistas buscavam um desenvolvimento das próprias relações sociais “ainda que ligadas a uma concepção fundamentalmente individualista do homem” (CAMBI, 1999, p. 515).

Mais tarde, ainda em Cambi (CAMBI, 1999, p. 520), vimos que os escolanovistas, que fundaram a Escola-cidade Pestalozzi, tinham como objetivo principal a formação social dos alunos para que fossem conscientes de seus deveres e direitos. Para isso, utilizavam um sistema de organização interna que buscasse refletir aquela da comunidade adulta e com todas as instâncias políticas, como prefeitura e tribunais. Esse sistema era administrado pelos alunos para que pudessem exercitar um comportamento democrático.

Já ao tratarmos de Freinet, vimos mais uma proximidade metodológica entre anarquistas e escolanovistas: a criação de periódicos confeccionados pelos alunos. Tanto na iniciativa de Ferrer (por exemplo) como na de Freinet, foi criado um periódico que

permitisse a comunicação com a comunidade e que, além disso, permitiria a aprendizagem em atividades práticas de escrita.

Ao trabalharmos a concepção escolanovista no Brasil, também vimos que os ideários desse movimento baseavam-se “nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola” (SAVIANI, 2006, p. 33) assim como Francisco Ferrer y Guardia em sua *Escuela Moderna*.

Dessa forma, já ao longo da leitura deste texto, foi possível identificar ações educativas que permitissem uma aproximação metodológica entre anarquistas, escolanovistas e construtivistas. Todavia, à título de organização, para que a análise fique mais clara, elencamos os principais conceitos que, a partir das leituras realizadas, pudemos observar serem constantes nas teorias educacionais presentes neste trabalho. Assim, sistematizaremos a análise dividindo-a em cinco temáticas: 1. A questão da importância da psicologia infantil no processo educativo que, por sua vez, nos remete à questão da individualidade do aluno, sendo este o foco principal da educação e para o qual a educação deve ter um caráter prazeroso para garantia de eficiência; 2. A questão do jogo como ferramenta de aprendizagem associada ao trabalho; 3. O conceito de experiência como atividade na qual são adquiridos os conhecimentos científicos; 4. A importância da comunidade que rodeia o aluno, a sociedade na qual ele está inserido; e 5. O papel do professor como condutor dessas atividades.

Pensemos, portanto, como essas temáticas foram desenvolvidas nas teorias estudadas até o momento.

No que concerne ao primeiro tema, ou seja, **a importância da psicologia infantil no processo educacional**, embora o advento da psicologia infantil só tenha se aliado mais claramente aos conceitos educacionais na época da pedagogia ativa, podemos perceber que, ainda em 1908, a Liga Internacional para a Educação Racionalista da Criança, criada com a participação de Francisco Ferrer y Guardia, estipulava que “seria necessário que os programas e métodos de ensino estivessem adaptados à psicologia da criança” (CALSAVARA, 2004, p. 30).

Ainda de acordo com Tatiana Calsavara, “os anarco-sindicalistas se propunham a pesquisar os métodos de educação e de ensino, apropriados à psicologia da criança buscando atingir os melhores resultados” (CALSAVARA, 2004, p. 159).

A metodologia defendida por Francisco Ferrer ainda pretendia

uma educação baseada na evolução real e psicológica do indivíduo, uma educação individualizada. O conhecimento científico sobre o desenvolvimento espontâneo das faculdades da criança deveria ser usado a seu favor a fim de que esta pudesse buscar livremente a satisfação de suas necessidades físicas, intelectuais e morais (CALSAVARA, 2004, p. 31).

Assim, as teorias anarquistas viam o aluno como o centro do projeto de educação. O próprio idealismo presente nas teorias anarquistas, ao propor a revolução pelas ideias e não pela política, representa atenção especial à educação. Além disso,

para realizar uma educação voltada para a liberdade e a solidariedade, os libertários praticavam uma metodologia pedagógica denominada indutiva, partindo da realidade vivida pelo aluno para depois chegar à abstração, colocando o aluno no centro do processo pedagógico, abrindo-lhe horizontes e despertando-lhe a curiosidade (CALSAVARA, 2004, p. 246).

Ainda de acordo com a autora, além da importância de se remeter ao cotidiano das crianças, a educação libertária deveria “abranger conhecimentos das ciências e das artes, ser sensível ao belo, ao verdadeiro e ao real, sempre abrindo espaço para que cada indivíduo desenvolva autonomia e solidariedade” (CALSAVARA, 2004, p. 159).

Assim, “essa freqüente preocupação com a valorização da criança, em todos os sentidos, merece destaque na atuação educacional dos libertários. A criança era entendida como um ser possuidor de vontades próprias e não uma mera reprodutora dos gestos dos adultos” (CALSAVARA, 2004, p. 196).

Ao estudarmos a história da educação, vimos, mais tarde, que essas preocupações passaram a integrar também a metodologia escolanovista de educação. O primeiro daqueles grandes temas elencados por Cambi (o puericentrismo), para definir as teorias da Escola Nova, era justamente o de colocar a criança como sujeito principal do processo educativo. Assim, a criança deveria opinar sobre as atividades a serem desenvolvidas e mais: suas observações deveriam ser levadas em conta. O próprio Dewey coloca que “A quantidade e a qualidade do ensino, a criança é que as determina e não a disciplina a estudar” (DEWEY, 1978, p. 46).

Essa questão está intimamente ligada a outro grande tema da educação nova, daquela listagem de Cambi, que é frequente na educação anarquista: a questão da motivação. Na teoria escolanovista, o interesse da criança indica o caminho, a atividade a ser desenvolvida. O fato de a educação partir dos interesses dos alunos, ou seja, daquilo que lhes despertou interesse em seu cotidiano, é comum as duas teorias.

Depois, com as teorias construtivistas de educação, o cenário não sofreria grandes alterações. A criança como centro do processo formativo, bem como a preocupação com a individualidade do aluno (alicerçada nos estudos da Psicologia), ainda seriam temas recorrentes e de maior importância na ação pedagógica. Um exemplo é o cuidado de Piaget ao sistematizar os estágios do desenvolvimento. O que os anarquistas chamavam de partir “da realidade vivida pelo aluno para depois chegar à abstração, colocando o aluno no centro do processo pedagógico” (CALSAVARA, 2004, p. 246), traduz-se aqui por respeitar o estágio do desenvolvimento do aluno, considerando suas capacidades de aprendizagem que, no último estágio, o levará a resolver e aprender questões abstratas, hipotéticas, complexas.

Passemos agora ao segundo tema por nós elencado: **a questão do jogo como ferramenta de aprendizagem associada ao trabalho**. Ao passo que valorizava a espontaneidade da criança na aquisição dos conhecimentos científicos, a metodologia anarquista não poderia deixar de lado o conceito de *jogo* na metodologia desenvolvida e aplicada nas escolas modernas. Isso porque, para Francisco Ferrer, “a ação da criança durante o jogo antecipa a ação do adulto no trabalho” (CALSAVARA, 2004, p. 36). A formação da criança enquanto indivíduo, apoiada na atividade do jogo, permitiria a formação para o trabalho na sociedade.

Nota-se aqui que, assim como os escolanovistas, os anarquistas também optaram pelo segundo caminho (dos dois citados por Manacorda) para associar o trabalho ao jogo. Ou seja, as duas concepções exaltaram a espontaneidade da criança, “solicitando a educação sensório-motora e intelectual através de formas adequadas, o jogo, da livre atividade, do desenvolvimento afetivo, da socialização” (MANACORDA, 2002, p. 305).

Além de antecipar a atividade adulta, o jogo no processo educativo permitia que “o processo de aprendizagem (...) [fosse] prazeroso, com atividades lúdicas, jogos, valorizando diferentes espaços” (CALSAVARA, 2004, p. 196).

A temática do trabalho também foi recorrente nas teorias escolanovistas. Naqueles grandes temas colocados por Cambi, temos a referência ao jogo/trabalho em dois deles: “a valorização do fazer” e o “antiintelectualismo”. Com relação ao primeiro, fica clara a relação, já que a exaltação do “fazer” no processo educativo remete diretamente à questão do trabalho, em detrimento da educação livresca, passiva, da escola tradicional. Já com relação ao segundo, que foi descrito como a apropriação e organização mais livre dos conhecimentos por parte do discente, vemos a questão do lúdico, do jogo, como a

ferramenta que garante maior liberdade na organização dos conhecimentos, também em detrimento da educação tradicional, extremamente intelectualizada. No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, principal documento de sistematização dos ideais escolanovistas no Brasil, fica clara a noção de que, na nova educação, considera-se “o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição activa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana” (MANIFESTO, 2008, p. 232).

Posteriormente, na teoria construtivista, Lima – apoiado nos conceitos piagetianos – exaltou que “um dia, provavelmente, o conceito de educação estará estritamente ligado ao de jogo” (LIMA, 1980, p. 118/119), desde que, obviamente, como frisou Piaget, se tenha o cuidado de evitar ao máximo que a atividade, ao perder o carácter lúdico, se transforme em técnica. Acker também alerta para esse fato, ao dizer, apoiado nos ideais escolanovistas, que

tampouco deve haver separação completa entre o trabalho do estudo e o divertimento do jogo, porque, aplicado ao jogo, o trabalho se torna interessante e artístico; ao passo que, absolutamente isolado do jogo, o trabalho torna-se tarefa imposta, prejudicada pela tendência natural à livre atividade lúdica, que não é mera excitação física, mas atividade de ocupação inteligente, visando a fins juntamente técnicos, estéticos e sociais (ACKER, 1979, p. XVII).

Max Stirner, por nós trabalhado no primeiro capítulo, já temia isso no século XIX. Segundo Barrué, não é nada bom quando “o Saber é colocado a serviço da técnica, do progresso econômico, da humanidade abstrata: já não é mais questão de verdadeira cultura, de vontade livre, nem de personalidade” (BARRUÉ, 2001, p. 48). Para que não se incorra nesse erro, a teoria de Stirner também antecipa as teorias contemporâneas. Assim, como atualmente sugere-se que, para garantir o êxito no processo ensino-aprendizagem, as crianças sejam mais livres para assimilar os conteúdos sem que se lance mão da transmissão livresca dos conteúdos, Stirner lembrava que o Saber “não deve ser um peso, uma simples obstrução do espírito. Ele será assimilado livremente e não inculcado de forma dogmática por meio da autoridade, e se tornará Vontade. Assim, poderá desenvolver a personalidade” (BARRUÉ, 2001, p. 49).

Já em relação ao terceiro tema, relativo ao **conceito de experiência**, lembremos que, para os anarquistas, segundo Calsavara, “o conhecimento deveria estar baseado na experiência, na observação direta e na descoberta individual e não em aulas cansativas, onde frases e textos eram mecanizados, repetidos, decorados acusando um ensino sem

sentido” (CALSAVARA, 2004, p. 196). Além disso, era importante que a sala de aula não fosse o único espaço de aprendizagem. “Acreditando na observação, e na espontaneidade da criança, os educadores libertários acompanhavam seus alunos em passeios ao ar livre, buscando a estimulação dos sentidos, da curiosidade e do prazer em aprender” (CALSAVARA, 2004, p. 196). Essa preocupação foi explicitada na propaganda veiculada em jornais operários sobre a Escola Moderna. No anúncio constava a informação de que, naquela instituição, um dos objetivos era o de trabalhar “*Educação artística, intelectual e moral: Conhecimento de tudo quanto nos rodeia. Conhecimento das ciencias e das artes. Sentimento do belo, do verdadeiro e do real. Desenvolvimento e compreensão sem esforço e por iniciativa própria*” (ENSINO Racionalista, 13/12/1913 – grifos do autor).

Aqui também temos, portanto, a ligação com o tema da “valorização do fazer”, descrito e associado aos ideais da Escola Nova, por Cambi, e pelo conceito construtivista de que o conhecimento é construído pelo aluno a partir da experimentação, do contato com materiais concretos, que sejam úteis a cada estágio do desenvolvimento, e com um ambiente em que a diretividade esteja presente para que o estímulo seja garantido. Segundo Manacorda, o movimento das Escolas Novas objetivava uma educação

onde não existiam mais traços de métodos de ensino através de palavras que não fossem traduzidas em atos pelos alunos e onde os alunos eram treinados para encontrar sozinhos as verdades, a resolver sozinhos os problemas científicos; onde, enfim, o critério fundamental era aprender fazendo, o *learning by doing* (MANACORDA, 2002, p. 309 – grifos do autor).

Assim, a questão da experiência, tão clara nos conceitos escolanovistas de educação, remete-nos também àquelas colocadas nas teorias anarquistas que envolviam, além da experimentação propriamente dita, a educação dos sentidos, defendida por Paul Robin, quando ainda nem havíamos adentrado o século XX. Para ele, é fundamental a educação corporal e dos sentidos, com o ensino de idiomas e jogos que estimulem o tato, o olfato, o paladar e a audição (MORAES, 1999, p. 22/23).

Ainda sobre a questão da experiência, segundo Silvio Gallo, a metodologia proposta por Ferrer propõe

mudar o eixo do processo pedagógico de uma instrução teórica, centrada na transmissão do professor para os alunos, para um aprendizado prático, partindo do trabalho manual (isso é, promovendo experiências para descoberta do mundo) e a partir dele construindo as elaborações teóricas (GALLO, 2006, p. 41).

Além disso, vimos que no programa do evento realizado na Escola Moderna nº 2 em São Paulo, constava a realização de “experiências de física e química pelos alunos” (UM FESTIVAL artístico literário promovido pela Escola Moderna n. 2, 06/12/1913).

Um dos principais estímulos e uma das principais fontes de experiência está na **comunidade que rodeia o aluno, a sociedade na qual ele está inserido**, nosso quarto tema. Podemos analisar as proximidades metodológicas entre as teorias aqui abordadas, a partir da colocação de Cambi: “sendo a criança um ‘indivíduo social’, os seus interesses fundamentais estão ligados à vida social e ao ambiente humano e produtivo que a circundam. Assim, a escola deve abrir-se para a comunidade, para atividades, para valores etc.” (CAMBI, 1999, p. 552). Essa citação está em meio à explicação da necessidade vista por Dewey em fazer da vida escolar uma vida societária na qual o aluno aprende a viver em sociedade; conhecimento que o treinará para a volta à comunidade. Tomando como exemplo metafórico uma máquina, Dewey elabora o seguinte conceito de socialização, permeado pela comunicação e que garante a sobrevivência da sociedade:

As partes de uma máquina funcionam em conjunto para a obtenção de um resultado comum, mas não formam por isso uma comunidade. Se, entretanto, todas essas partes tivessem conhecimento do fim comum e se interessassem na sua consecução, regulando, cada qual, com esse fito, sua atividade especial, constituiriam então uma comunidade. Isto, porém, envolveria comunicação. Cada qual precisaria saber o que as outras tinham em vista; e precisaria também ter meios de conservá-las informadas de seu próprio intento e do andamento de seus trabalhos. Para tal consenso, se requer comunicação (DEWEY, 1979, p. 5).

Segundo as teorias da Escola Nova e, principalmente segundo Dewey, o exercício da democracia no ambiente escolar é que promoverá esse conhecimento. Nas palavras de Cambi,

neste evolucionismo pragmático e instrumentalista de Dewey, um papel central ocupa a reflexão política, que gira em torno do princípio da democracia, vista como a forma mais avançada e mais atual (na sociedade industrial de massa), mas que deve ser constantemente construída (e reconstruída) por uma obra de educação escolar (formando todo cidadão para e na democracia, na escola renovada, isto é, organizada como laboratório e destinada a estimular a atividade individual), bem como de desenvolvimento da opinião pública, que permite criar aquela “grande comunidade” capaz de auto-regular-se pelo controle coletivo da inteligência livremente desenvolvida e promovida ao centro da vida social (CAMBI, 1999, p. 548).

Entretanto, de acordo com as teorias da Escola Nova, a democracia “deve atuar em todos os níveis, não só no político, mas em particular no nível da vida cotidiana, e é

tarefa da escola adestrar os jovens para este tipo de comportamento pela organização genuinamente democrática que ela deve realizar no seu próprio interior” (CAMBI, 1999, p. 553).

Essa preocupação com uma atuação democrática na escola também era preocupação das teorias anarquistas. É importante ressaltar mais uma vez que, embora reconheçamos as diferenças entre o conceito de democracia entendido pelos escolanovistas e pelos libertários, suas colocações acerca dessa temática são passíveis de interpretações próximas. Para Ferrer,

la misión de la *Escuela Moderna* consiste en hacer que los niños y niñas que se le confien 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. Excitará, desarrollará y dirigirá las aptitudes propias de cada alumno, a fin de que con la totalidad del propio valer individual no sólo sea un miembro útil a la sociedad, sino que, 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 – grifo do autor).

Vemos nessas citações que, embora as diferenças entre os conceitos de democracia e até mesmo de sociedade sejam gritantes nas bases de cada teoria, as duas pretendem a formação de pessoas justas, livres de qualquer tipo de discriminação e que possam, no futuro, contribuir para o coletivo, para a comunidade na qual estarão inseridas.

Sobre esse aspecto, a teoria construtivista trabalha a questão da moral aprendida pelo indivíduo, também em estágios (anomia-heteronomia-autonomia), bem no estilo piagetiano. As proximidades também são visíveis aqui embora pareça haver uma confusão com relação a alguns termos. Explicamos: em um determinado trecho de sua obra, Lima faz proposições errôneas sobre a anarquia atribuindo esse termo ao estágio da “*anomia*” de Piaget. Além disso, segundo Lima, o processo de aprendizagem que leva à autonomia (democracia) traz o risco de se retroceder à anarquia (anomia). Entretanto, como dito, essa colocação toma ares de confusão de terminologias, já que, para os anarquistas, e ao contrário do que afirma Lima, o objetivo também é o de levar o indivíduo à autonomia. Assim, para um anarquista, bastaria extrair da relação com a *anomia* o termo “anarquia” e associá-lo ao conceito de “democracia” (autonomia) em Piaget. O que nos faz, mais uma vez, entender que se trata de um problema de localização de termos é o fato de o método sugerido por Piaget, para que se atinja a autonomia (democracia), ser o mesmo daquele trabalhado pelos anarquistas na busca da autonomia (anarquia).

Para os anarquistas, a liberdade é um fim (e não um meio) e, assim como para Piaget,

as crianças pequenas, evidentemente, são incapazes de estabelecer um pacto democrático baseado no *respeito mútuo* e nas *regras livremente deliberadas*. Só no início da adolescência e se a criança estiver atingindo as primeiras operações abstratas, um agrupamento de crianças torna-se capaz de compreender o que seja *respeito mútuo* e a *validade das regras*, livremente, estabelecidas pelo grupo (democracia) (LIMA, 1980, p. 45).

A diferença reside no fato de anarquistas considerarem válido que, desde a mais tenra idade, as crianças participem desse processo, não tendo que esperar até o início da adolescência. Ainda de acordo com a teoria de Stirner, a lei “não pode ser imposta do exterior, mas deve responder à natureza íntima própria a cada aluno” (BARRUÉ, 2001, p. 39).

De qualquer forma, anarquistas e piagetianos concordam que “o objetivo é a liberdade com respeito mútuo e com normas livremente deliberadas. Os pais devem esclarecer os filhos que a liberdade não é fazer o que se quer, mas participar ativamente da elaboração das normas comuns” (LIMA, 1980, p. 48).

Mas as proposições relativas à questão da importância da comunidade não se restringem à ação futura dos alunos no meio social, mas à própria presença da comunidade no ambiente escolar. Ferrer propôs conferências dominicais para instruir a comunidade acerca de assuntos de interesse comum, como higiene e saúde, por exemplo. Na *Escuela Moderna*, essas conferências ganharam força e estabeleceram-se como cursos científicos.

Nas Escolas Modernas de São Paulo, também era previsto no programa escolar,

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 (ENSINO Racionalista, 13/12/1913).

Além disso, uma técnica de socialização com o meio, muito utilizada por ambas as teorias (anarquistas e construtivistas), é a dos “estudos de meio”; passeios nos quais a criança tem a possibilidade de observar o meio que rodeia a escola e a comunidade e relacionar o conteúdo estudado na escola a ela.

Flávio Venâncio Luizetto narra um desses passeios promovidos pela Escola Moderna n. 1, no qual os alunos iam até a margem do rio Tietê. O aluno Edmundo Mazzone descreve o que viu em uma redação que depois integraria o jornal *O Início*,

periódico publicado pela escola para noticiar a rotina escolar dos alunos e os eventos da instituição. Segundo o aluno, o passeio deu-se da seguinte forma:

“(…) saímos, e descemos a rua Catumbi, tomamos a travessa do mesmo nome, fomos pela rua dos Prazeres, descemos a rua Cachoeira e seguimos uma rua cujo nome eu não sei. Eu vi pelo caminho uma pontesinha na travessa da rua Catumbi. Lá o nosso professor nos explicou que os troncos da taquara se chamam rizôna e que esses troncos caminham debaixo da terra. Ao chegarmos ao rio Tieté vimos barcas dentro e fóra do rio. Um menino estava nadando vestido de calças no meio do rio. Vimos as barcas no meio do Tieté e também uns meninos caçarem peixes. Depois brincamos de Caracol e Seranda-Serandinha. O João Bento, o Bruno, o Ernesto, o Carlos Chiesa e o Abilio Bento recitaram. Na ida vimos um cavalo morto e o Miniere botou flores em cima dêle. O professor disse que o Miniere fez bem em botar flores em cima do cavalo morto. Na volta o professor nos mandou pegar uma varinha com flores e pegamos também taquaras de bambú. O Abilio Bento fez um estoque para mim. Na ida e na volta sentamos em cima dum ventilador de exgôto. Chegamos à nossa Escola quando faltavam 25 minutos para as dez horas. Depois o professor nos deu os cadernos e fomos embora para nossas casas” (LUIZETTO, 1984, p. 284/285).

O texto do pequeno Edmundo foi publicado no segundo número do jornal *O Início*, edição do dia 4 de setembro de 1915, e, segundo Luizetto, o texto foi transcrito por ele (assim como por nós) *ipsis litteris*.

Em alguns desses passeios, os alunos faziam, inclusive, piqueniques em algum gramado para estimular a sociabilização entre os alunos.

Também podemos ver aqui relação com aquela listagem elaborada por Cambi: os temas da “socialização” e da “centralidade do estudo de ambiente” favorecem, nas teorias escolanovistas, uma atuação societária ainda na vida escolar, na qual os alunos, atuando de forma comunitária, possam interagir e construir seus conhecimentos.

Além disso, essa construção do conhecimento na interação entre os alunos e o meio ambiente, provém, nas teorias construtivistas, do conceito de adaptação. Segundo Newton Duarte, e como vimos anteriormente, Piaget “interpretava o desenvolvimento da inteligência como parte do processo de adaptação do indivíduo ao meio ambiente, numa direta referência ao processo biológico de interação adaptativa entre organismos e meio ambiente” (DUARTE, 2004, p. 91). E mais: ressalte-se que a socialização no processo educativo reforça a questão da interação adaptativa *entre organismos*, ou seja, entre indivíduos também. Duarte nos explica esse processo de interação, presente na teoria construtivista da seguinte forma:

Nas interações entre sujeitos, isto é, nas interações intersubjetivas, não se trata de compartilhar significados, mas sim de supor, a partir de ações,

que os significados sejam semelhantes, pelo fato de “funcionarem” da mesma forma em várias situações. (...) Se ele parte do pressuposto de que o conhecimento não é uma captação do real, então também o conhecimento do indivíduo A sobre o conhecimento do indivíduo B não significa que A possua uma representação correta do conhecimento de B mas sim que A possui uma representação do conhecimento de B que lhe permite realizar ações viáveis em termos de adaptação a B. O mesmo vale de B para A. Compartilhar significados, nessa teoria, é esse processo de recíproca adaptação de cada indivíduo ao significado de outro indivíduo (DUARTE, 2004, p. 94/95).

Ou seja, a construção do conhecimento não se dá somente na interação e na adaptação do indivíduo ao meio. A socialização no processo educativo construtivista prevê a adaptação de um indivíduo à presença do outro, pelo meio do convívio e do compartilhamento de significados.

Entretanto, sem sombra de dúvida, a maior interação entre indivíduos dentro de uma escola é aquela dada na relação aluno-professor. Assim, chegamos ao último tema, aquele sobre **o papel do professor como condutor dessas atividades**. Aqui também nos são nítidas as aproximações entre as teorias estudadas. Embora, segundo Calsavara, na escola racionalista fosse importante, ao professor, “questionar as grandes verdades apresentadas na escola oficial sem preocupações de qualquer espécie *e sem olhar as conseqüências*” (CALSAVARA, 2004, p. 154/155 – grifos da autora), questão não-colocada pelas demais teorias por conta daquelas diferenças inegáveis discutidas anteriormente; para os anarquistas, o professor da escola racional “deve facilitar os meios para que os conhecimentos mais essenciais a fim de que eles próprios criem sua educação” (CALSAVARA, 2004, p. 154/155), conceito muito próximo ao das teorias escolanovistas e construtivistas, em que o professor também é orientador e facilitador do processo de aprendizagem do aluno.

Para os anarquistas, “o professor deveria ser um observador, saber aproveitar os momentos adequados, para que o aluno descobrisse por si mesmo, os fenômenos presentes a sua volta” (CALSAVARA, 2004, p. 196). Essa definição leva-nos diretamente ao conceito pós-moderno de “aprender a aprender” e ao conceito dos estágios do desenvolvimento, nos quais o professor atua garantindo o estímulo necessário para que o aluno desenvolva-se no estágio presente e/ou passe para o seguinte. Dessa forma, o aluno é quem descobre por si mesmo os novos conhecimentos, com o auxílio e a direção do professor que, desde os ideais escolanovistas, não tem mais o papel de *transmitir* os conteúdos, mas de direcionar a ação do aluno. Nas palavras do próprio Dewey, o professor ainda tem a função de “determinar o ambiente, o meio necessário à criança e, assim, dirigir

indiretamente sua atividade mental” (DEWEY, 1978, p. 61). E ressalta que “o ideal não é acumulação de conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades. (...) Aprender envolve um processo ativo de assimilação orgânica, iniciado internamente” (DEWEY, 1978, p. 46) e não adquirido externamente, pela transmissão de conhecimentos.

Assim, o professor não deve interferir no processo de aprendizagem dos alunos, ele apenas os auxilia. É partindo da motivação do aluno, do interesse demonstrado pelas crianças, que o professor desenvolve suas atividades. Atividades estas que devem ser realizadas pelos alunos, pelo ato da experiência, com o objetivo de eles próprios construir seu conhecimento. Já na educação anarquista, o professor, embora lhe seja suprimida também a tarefa de *transmitir* qualquer tipo de conhecimento em preferência à atuação de dirigir as atividades educativas, tem a possibilidade de interferir nas atividades dos educandos.

O professor, na escola construtivista, vê o conhecimento construído pelo aluno como verdade, ainda que momentânea. Ou seja, mesmo que o aluno, a partir da experiência realizada, conclua sobre um conceito de forma errônea, o professor não intervém para corrigi-lo. Isso porque, segundo a teoria construtivista, com o passar das atividades e das experiências realizadas, o próprio aluno, no processo de construção do conhecimento, reverá os conceitos elaborados, identificará o erro e reconstruirá o conceito; dessa vez da forma correta. É, como vimos, o processo de assimilação/acomodação/reequilíbrio ou, em outras palavras, o de tentativa e erro.

Já para os anarquistas, o aluno constrói seu conhecimento com o auxílio do professor que *dirige* ao invés de *supervisionar* o processo de aprendizagem. Assim, seguindo a colocação de Calsavara citada anteriormente, onde o professor da escola racionalista contesta as verdades apresentadas nas escolas oficiais, vemos uma atuação mais direta do professor na construção do conhecimento do aluno, intervindo no processo, no meio.

Assim, mais uma vez fazemos a referência à listagem de Cambi: a questão do antiautoritarismo, interpretada como o fim da supremacia do adulto e de suas vontades sobre a criança, ou seja, a submissão da atuação adulta no processo educativo. Essa submissão já aparecia, inclusive, na teoria de Stirner, ao passo que, segundo o autor alemão, conforme o Saber é alcançado, a autonomia se faz presente na personalidade do aluno, não sendo mais tão fundamental a presença do adulto ou da autoridade dele. Assim, as pessoas que exercem autoridade sobre os indivíduos “perdem toda a autoridade tão logo

a Ciência ou o Saber aparece como um dever reconhecido enquanto tal” (BARRUÉ, 1980, p. 39).

Devidamente ressalvadas as bases ideológicas que determinam cada uma das teorias educacionais aqui estudadas, pudemos perceber, ao longo da discussão, o quanto de comum há em cada uma delas no que diz respeito aos seus aspectos metodológicos.

Vimos que, embora diferentes em sua base político-ideológica, ambas as teorias (anarquista e construtivista) valorizam a psicologia infantil no processo educativo, a individualidade do aluno (foco principal da educação e para o qual a educação deve ter um caráter prazeroso para garantia de eficiência). Da mesma forma, as duas concepções educacionais analisadas veem importância no jogo, como ferramenta de aprendizagem associada ao trabalho, e no conceito de experiência, como atividade fundamental para a construção do conhecimento.

Além disso, vimos também que as teorias analisadas reconhecem a importância da comunidade que rodeia o aluno, a sociedade na qual ele está inserido. Por isso incentiva atividades que possibilitem maior interação dos alunos com os colegas, com a comunidade escolar e com o meio que os rodeia, para que a socialização e a autonomia sejam desenvolvidas nos alunos.

Por fim, já com relação ao papel do professor como condutor do processo de aprendizagem, vimos que, embora na concepção anarquista de educação a atuação docente seja mais diretiva e, na concepção construtivista, o professor tenha uma atuação mais centrada na *mediação*, em ambas as teorias o professor deve abster-se da função de transmitir o conhecimento, comum à escola tradicional.

Dessa forma, se são todas elas parecidas em algum sentido e se, atualmente, estamos diante de uma prática educativa que não difere muito daquelas das Escolas Modernas, fica a questão: quem tem medo do anarquismo na educação?

Conclusão

Vimos até aqui que o conceito de educação foi se transformando com o passar dos séculos e que, embora seu raio de abrangência ainda não tenha atingido o grau máximo, se ampliou muito em relação ao passado. Além disso, enquanto esse raio se expandia, o foco da educação se reduzia, dirigindo-se, cada vez mais, para a criança, enquanto sujeito, em que sua formação individualizada passava a ser o fim da educação.

Assim, no primeiro capítulo, vimos como nasceram as teorias anarquistas de educação. Constatamos que, por surgirem no período do Iluminismo, objetivavam a formação de um indivíduo mais autônomo, um indivíduo devidamente ilustrado e educado para viver na Modernidade que se aproximava. Esse conhecimento permitiria em igual medida a melhor adaptação dos seres formados sob as luzes, à nova sociedade, modernizada pelas revoluções Industrial e Francesa. Além disso, vimos que, mesmo dentro dos ideais anarquistas, havia diferenciações ainda que o objetivo (a sociedade sem Estado) fosse o mesmo. Assim, enquanto os individualistas (representados por Max Stirner e William Godwin) almejavam uma sociedade livre com base na justiça abstrata, os mutualistas (como Proudhon) pensavam mais em termos de associação. Os coletivistas (como Bakunin), por sua vez, almejavam ver a propriedade em mãos de instituições voluntárias, assegurando aos trabalhadores o direito de desfrutar do produto de seu trabalho. Já os anarco-comunistas (representados por Kropotkin), tinham como base o lema: “De cada um, de acordo com seus meios; a cada um, de acordo com suas necessidades” e não de acordo com seus direitos. Vimos também que os anarcossindicalistas viam na organização operária (em sindicatos e na greve geral) suas armas mais poderosas. Por fim, conhecemos um pouco sobre o tolstoísmo (de Tolstoi), cujos adeptos repudiavam a violência embora se opusessem com veemência ao Estado e a outras formas de autoridade, atuando na criação de comunidades libertárias agrícolas.

Porém, vimos também o idealismo contido nas propostas anarquistas, independente da vertente, principalmente na importância atribuída à educação, afirmada como ferramenta fundamental de transformação ao mesmo tempo que trabalha na consciência individual. Max Stirner, Pierre-Joseph Proudhon e Leão Tolstoi foram os teóricos que mais nos deram bases para a análise do idealismo anarquista. Stirner, pela incessante busca da formação da personalidade do indivíduo; Proudhon, por embasar teoricamente Tolstoi e por considerar o indivíduo como ponto de partida e objetivo final de

todas as ações sociais alicerçadas sempre no equilíbrio entre o lado bom e mau da sociedade. E Tolstói, o maior defensor da revolução moral preferencialmente à política.

Entretanto, vimos também que, embora as teorias anarquistas de educação tenham surgido em meio a essas ideias, elas buscavam superar a sociedade que se consolidava. Reconhecia, por um lado, a importância da educação para o desenvolvimento da autonomia dos indivíduos, mas interpretava essa autonomia como a base para a luta em prol da superação da sociedade hierarquizada em preferência à sociedade autorregulada. Os anarquistas tinham, portanto, como objetivo, como fim da educação, a formação da geração que faria a revolução social. Isso porque, segundo os anarquistas, qualquer revolução econômica e/ou política não aconteceria antes e/ou separadamente da revolução social, cuja ferramenta principal (embora não única) seria a educação.

No segundo capítulo, retratamos três iniciativas anarquistas em educação. *La Escuela Moderna de Barcelona*, idealizada e dirigida por Francisco Ferrer y Guardia; e Escola Moderna nº 1 e nº 2, fundadas na cidade de São Paulo e inspiradas na iniciativa barcelonesa. Com a primeira, fundada em 1901, vimos o desenvolvimento prático dos ideais anarquistas referentes à educação (analisados no primeiro capítulo), em uma Espanha em sua maioria católica. Com as outras duas, vimos como essas teorias educacionais desenvolveram-se no Brasil; como os ideais anarquistas, surgidos no século XVIII e idealizados por educadores como Francisco Ferrer y Guardia, desenvolveram-se no Brasil do início do século XX. Deparamo-nos com uma igual luta em prol da sociedade autorregulada, mas em um contexto bem diferente. Embora na Europa essas iniciativas também não tenham se difundido totalmente, ou seja, se lá no velho mundo o reconhecimento às instituições anarquistas de educação foi pequeno, aqui, no novo mundo, a proporção foi menor. Em terras brasileiras, os anarquistas já iniciaram suas atividades à margem da sociedade, nos meios operários. Herdeiros dos imigrantes estrangeiros, que já aportaram por aqui em uma condição inferior, aproximada àquela dos escravos recém-libertos, os anarquistas brasileiros não conseguiram se fazer ouvir por muito tempo. Exemplo disso foi a curta duração das instituições fundadas que, assim como a experiência de Ferrer, sobreviveram por apenas sete anos. De qualquer forma, vimos na segunda parte deste trabalho que as proposições das escolas fundadas na Europa, principalmente da escola de Barcelona, foram aplicadas no Brasil com muitas dificuldades, mas também com fidelidade ao exemplo europeu. Vimos como se deu a atuação dessas escolas em seu pouco

tempo de funcionamento e como foi o fim da experiência, também tão fiel ao fim da instituição barcelonesa.

Depois, no terceiro capítulo, dando continuidade ao processo histórico de construção do texto, analisamos as teorias educacionais que ganharam força após o fechamento das instituições anarquistas. Isso não significou uma substituição, porque as iniciativas anarquistas não puderam ser consideradas como predominantes no momento em que estiveram ativas. De todo modo, o contexto histórico que encerrou a atuação anarquista no âmbito escolar propiciou a disseminação dos ideais escolanovistas e, mais tarde, construtivistas de educação. Assim, no terceiro capítulo, estudamos como essas teorias surgiram e configuraram-se, tanto no Brasil como fora daqui. Vimos o nascer da teoria escolanovista, com base nas teorias ativas de educação na Europa, e, depois, no contexto estadunidense, onde ganharam força a partir dos escritos e da atuação de John Dewey, maior difusor dessa concepção de educação. Em seguida, analisamos como essa teoria chegou ao Brasil e como se desenvolveu por aqui, com a ajuda de intelectuais como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Mais tarde, os ideais escolanovistas deram, por sua vez, as bases necessárias para a elaboração das teorias construtivistas de educação, trazidas, principalmente, pelos estudos de Jean Piaget.

Por fim, ainda no terceiro capítulo, no qual esperamos ter atingido os objetivos da pesquisa, procuramos mostrar como as teorias construtivistas e anarquistas de educação têm em suas metodologias algumas proximidades. Entretanto, antes disso, foi necessário explicar que, no momento, vivemos (mais) um processo de transição: dos ideais construtivistas para os pós-modernos de educação; estes últimos, fundamentados principalmente no primado do “aprender a aprender”. Porém, por nos encontrarmos em um processo de transição – no qual as teorias construtivistas ainda não perderam sua força, mas já vêm sofrendo uma reforma de seus preceitos a partir da constituição dos ideais pós-modernos –, limitamos as análises às teorias construtivistas. Além disso, antes de desenvolver essa análise, cremos ter deixado claro que entendemos as diferenças político-ideológicas que diferenciam essas concepções de educação. Temos plena consciência dessa diferenciação, mas não pudemos deixar de identificar, como dito, semelhanças entre as metodologias desenvolvidas por elas. Essas proximidades foram analisadas a partir de cinco “temas” que nos pareceram expor as semelhanças metodológicas. Foram eles: 1. A importância da psicologia infantil no processo educativo (individualidade do aluno, que é o foco da educação); 2. O jogo como ferramenta de aprendizagem; 3. O conceito de

experiência como atividade fundamental; 4. A importância do meio no qual o aluno está inserido (comunidade, sociedade); e 5. O papel do professor.

Depois de percorrer esse caminho, chegamos a algumas conclusões. A primeira refere-se ao fato de que em todas as épocas a educação teve e tem um caráter político, já que ela representa uma das instâncias da sociedade, inclusive responsável por sua manutenção. Mais tarde, a escola, forma institucionalizada de educação, determinada pelo sistema no qual está inserida, era e é, por sua vez, responsável pela manutenção da sociedade determinada por esse sistema.

Entretanto, embora a teoria educacional anarquista tivesse surgido com o propósito de reformar ou, até mesmo, superar o sistema existente, não logrou êxito, e, embora esteja, atualmente, voltando a ocupar espaço nas pesquisas acadêmicas, sua aplicação efetiva mais evidente ficou restrita aos anos iniciais do século XX, quando, em um processo crescente de consolidação do capitalismo associado aos movimentos do nacionalismo – principalmente no Brasil –, foram encerradas pela repressão política e social. Se, naquela época, os anarquistas atuavam às margens da sociedade, atualmente, esse panorama não foi alterado e as atividades sobreviventes à repressão do início do século continuam praticamente no anonimato.

Não podemos afirmar neste trabalho que, mesmo tendo se tornado “página virada” da História da Educação, as teorias anarquistas *deram* as bases metodológicas para a construção dos ideais escolanovistas. Entretanto, vimos, na passagem do segundo para o terceiro capítulo, que o contexto que fechou as iniciativas anarquistas foi o mesmo que permitiu o crescimento das teorias e iniciativas do movimento da Escola Nova. Além disso, vimos no último capítulo que suas metodologias estão imbuídas de conceitos próximos como o de autonomia, experiência, trabalho/jogo etc., ainda que apoiadas em alicerces ideológicos muito distintos e objetivando finalidades opostas. Vimos ainda que, dando seguimento à discussão sobre a História da Educação, os ideais construtivistas deram sobrevida às metodologias existentes e defendidas desde o século XIX; e mais: ainda hoje são interpretadas e divulgadas como altamente inovadoras, cujo objetivo (ainda) é o de superar uma educação livresca, intelectualizada, por uma em que o aluno possa, a partir de sua autonomia, “aprender a aprender”. Em outras palavras, ao que parece, a escola tradicional continua viva desde o século XVIII, já que se fez necessário que as teorias continuassem evoluindo com o objetivo de superá-la. Duarte também disserta sobre isso ao afirmar que “do ponto de vista didático, o pensamento educacional burguês nunca superou

a oposição entre a escola tradicional e a escola nova. Essa oposição foi reeditada pelo construtivismo, o qual repetiu a estratégia, já usada pelos escolanovistas, de apresentar a escola tradicional como ‘portadora de todos os defeitos e nenhuma virtude’” (DUARTE, 2005, p. 208).

Além disso, estariam essas teorias contribuindo para o detrimento do papel e da atuação docente? O antiautoritarismo defendido seria uma inversão de papéis no processo educativo, no qual o professor estivesse subjugado às vontades e motivações dos alunos? Em resposta, cabe aqui uma citação de Newton Duarte:

De nossa parte não discordamos da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a capacidade iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão. Nosso ponto de discordância reside na valoração, contida no “aprender a aprender”, das aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho como mais desejáveis do que aquelas que ele realiza por meio da transmissão de conhecimentos por outras pessoas. Não concordamos que o professor, ao ensinar, ao transmitir o conhecimento, esteja cerceando o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos alunos (DUARTE, 2004, p. 35).

Em outra obra, Duarte mantém seu posicionamento e, de forma mais enfática, coloca que as teorias com base no “aprender a aprender” não se limitam “a defender o papel ativo do aluno nos processos educativos escolares. Se assim fosse, não haveria o que objetar ao mesmo. Afinal, quem se pronunciaria contrariamente a esse papel ativo, isto é, quem sairia em defesa de uma pedagogia que propugnasse a passividade do aluno? (DUARTE, 2005, p. 214). Acerca desse assunto, neste trabalho, pudemos refletir como o foco no papel ativo do aluno estava presente na educação anarquista e na concepção construtivista, representando, mais uma vez, proximidades entre as metodologias. E mais uma vez concordamos com Duarte: “É necessário definir mais claramente o que significa transmissão de conhecimentos indo além da visão negativa sobre essa transmissão, visão essa criada e difundida por construtivistas e escolanovistas (DUARTE, 2005, p. 210)”. E acrescentamos também os anarquistas.

Isso porque consideramos que clássico na educação é transmissão e assimilação dos conteúdos histórica e socialmente acumulados, e “a rejeição do que é clássico na educação escolar significa assumir uma atitude negativa em relação ao ato de ensinar. Nesse ponto reside o aspecto mais problemático da crítica escolanovista/construtivista à escola tradicional: a negação da própria essência do trabalho educativo” (DUARTE, 2005, p. 209).

Essa análise também nos permitiu refletir sobre a questão da relação entre educação e trabalho, colocada por Mario Alighiero Manacorda como “o grande tema da pedagogia moderna” (MANACORDA, 2002, p. 313). A importância dada a essa relação (instrução-trabalho) estaria objetivando a formação do homem completo ou se resumiria à preparação para a atuação na sociedade capitalista?

Tomando como base as diferenças inegáveis discutidas no terceiro capítulo deste trabalho, poderíamos dizer que, para as teorias anarquistas, o objetivo da relação instrução-trabalho, era a formação do homem completo. Já para as demais teorias, nascidas e criadas pelo sistema capitalista, o objetivo é o de preparar o aluno para atuar nela, segundo seus preceitos, sem a pretensão de transformação. Nas palavras de Lima, os alunos formados no construtivismo “estão preparados para inovar a sociedade (isto é, para fazer a evolução geral prosseguir)” (LIMA, 1980, p. 118/119). A evolução geral aqui caracteriza a naturalização do processo histórico.

Eis mais um ponto comum entre as metodologias estudadas: a de que a educação é uma ferramenta importante no processo histórico natural. Para os construtivistas, ela representa uma ferramenta de adaptação ao processo natural de transformação da sociedade. Para os anarquistas, mergulhados no idealismo, ela seria a ferramenta pela qual a geração responsável pela revolução seria formada, e, ao passo que a revolução dar-se-ia pela conscientização moral, pela educação, ela também adquire caráter natural, ou seja, quanto mais autônomos e esclarecidos os cidadãos, mais naturalmente a revolução aconteceria.

As duas concepções, portanto (anarquistas e construtivistas), naturalizam o processo histórico e, para atuação neste, consideram os cidadãos de forma individual e não em atuações coletivas. Entretanto,

essa naturalização cria um ambiente fértil para a difusão de concepções pedagógicas, sociológicas e políticas que retiram dos agentes sociais a confiança na possibilidade de uma transformação social radical a partir de ações coletivas internacionalmente voltadas para a superação do capitalismo. A naturalização é imobilizadora: 1) na economia porque todos ficam a espera de que as misteriosas forças do mercado levem à superação dos problemas e das crises; 2) na política porque se acredita que as verdadeiras mudanças são aquelas que ocorrem de forma espontânea e natural no cotidiano das pessoas, e, 3) na educação, porque se concebe que a formação dos seres humanos é um processo também espontâneo e natural, cabendo à escola apenas a tarefa de fornecer as condições para que se estabeleçam os mais variados tipos de interação (DUARTE, 2004, p. 113/114).

Dessa forma, tanto os anarquistas idealistas como os construtivistas não conseguiriam (ainda que fosse também vontade dos construtivistas) transformar a sociedade, já que naturalizam o processo histórico de revolução (no caso dos anarquistas) e de transformação do meio social (no caso dos construtivistas).

Após esta análise, na qual elencamos as semelhanças metodológicas encontradas nas teorias educacionais – anarquista e construtivista –, concluímos que, sim, as metodologias carregam uma dualidade inerente, fazendo com que duas teorias educacionais tão distintas em relação aos objetivos finais da educação e às suas bases ideológicas possam utilizar das mesmas estratégias de ensino em suas instituições.

Do mesmo modo que tivemos como resultado da análise a evidente proximidade entre as metodologias desenvolvidas pelas teorias educacionais estudadas neste texto, sem deixar de lado as diferenças inegáveis, concluímos que toda metodologia pode servir a interesses distintos. Assim, embora os objetivos e as bases ideológicas fossem discrepantes, as metodologias utilizadas para que tais objetivos fossem atingidos em muito se assemelhavam.

Referências Bibliográficas

ACKER, Leonardo Van. Dewey e dois de seus livros. In: DEWEY, John. *Democracia e Educação – Introdução à filosofia da educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. v. 21. São Paulo: Campanha Editora Nacional, 1979. Coleção Atualidades Pedagógicas. pp. XIII-XXII.

AVRICH, Paul. *The modern school movement: Anarchism and Education in the United States*. Oakland, CA: AK Press, 2005.

BARRUÉ, Jean. Da educação. In: STIRNER, Max. *O falso princípio da nossa educação*. Tradução de Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Imaginário, 2001. pp. 23-58.

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.

BEZERRA, Maria Cristina dos S. “Imigração, Educação e Religião: Um estudo histórico-sociológico do Bairro dos Pires de Limeira, uma comunidade rural de maioria teuto-brasileira”. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 2001.

BEZERRA NETO, Luiz & BEZERRA, Maria C. dos S. Carneiro Leão e a luta por uma pedagogia ruralista. In: ALVES, Gilberto L. (org.) *Educação no campo: recortes no tempo e no espaço*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Documento Introdutório. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 11/05/2007.

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.

CODELLO, Francesco. *A boa educação – Experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neil*. Volume 1: a teoria. Tradução de Silene Cardoso. São Paulo: Ícone Editora/Imaginário, 2007.

COMENIUS, Jan Amós. *Didática Magna: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Introdução, Tradução e Notas de Joaquim Ferreira Gomes. Versão para e-book. 2001.

DALTON School. Site oficial da instituição na Internet. Disponível em: <<http://www.dalton.org/Default.asp?bhcp=1>>. Acesso em 15/08/2009.

DELORS, Jacques. Os quatro pilares da educação. In: *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: Unesco, 2000. pp. 89-101.

DEWEY, John. *Democracia e Educação – Introdução à filosófica da educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. Estudo preliminar de Leonardo Van Acker. 4. ed. v. 21. São Paulo: Campanha Editora Nacional, 1979. Coleção Atualidades Pedagógicas.

_____. *Vida e Educação*. Biblioteca de Educação. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1978. Série Iniciação e debate.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Caderno Cedes*. n. 44. ano XIX. Campinas, 1998. pp. 85-106.

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. Por que é necessária uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, José C. & SAVIANI, Dermeval (orgs.) *Marxismo e Educação – debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados/Grupo de Pesquisa História Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), 2005.

ESCOLA da Ponte. *Projeto Pedagógico: Fazer a Ponte*. Disponível em: <<http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/>>. Acesso em 20/08/2007.

FARRÉ, Juan Avilés. *Francisco Ferrer y Guardia: Pedagogo, anarquista y mártir*. Madrid: Marcial Pons, 2006.

FERRER y Guardia, Francisco. *La Escuela Moderna*. Disponível em: <www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/escuelamoderna/indice.html>. Acesso em 07/06/2005.

FERRER, Christian. Max Stirner, autor de um único livro. In: STIRNER, Max. *O falso princípio da nossa educação*. Tradução de Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Imaginário, 2001. pp. 15-20.

GALLO, Silvio. Anarquismo e filosofia da educação. Disponível em: <<http://www.cedap.assis.unesp.br/cantolibertario/textos/0113.html>>. Acesso em 12/03/2009.

_____. 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.

_____. Ferrer e a pedagogia racional: um balanço, cem anos depois **Educação Libertária – Educação e Revolução na Espanha Libertária**. n. 1. São Paulo, Imaginário/IEL. pp. 37-43. 3º quadrimestre de 2006.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. *Educação e movimento operário*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1987.

_____. *História da Educação Brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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.

HORTA, Regis (dir.) “Jean Piaget”. Produção ATTA mídia e educação. Comercialização em <<http://www.educadores.com.br>>. Conduzido por Yves de la Taille. 2009.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? [Aufklärung]. In: *Textos seletos (edição bilíngüe)*. Tradução de Raimundo Vier e Floriano de Souza. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

KROPOTKINE, Pedro. *Em volta duma vida – Memórias*. Prefácio de Jorge Brandés. Tradução de Emílio Costa. Lisboa: Typographia do Comércio, 1907.

LEI nº 601 de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm>. Acesso em 10/09/2009.

LIMA, Lauro de Oliveira. *Piaget para principiantes*. 8. v. São Paulo: Summus, 1980. Coleção Novas Buscas em Educação.

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.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.) *Currículo: políticas e práticas*. 10. ed. Campinas: Papyrus, 1999. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. pp. 43-58.

MACEDO, Rosa M.S. *Piaget – Vida e Obra*. 2. ed. v. 51. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, 1983. Coleção Os Pensadores.

MANACORDA, Mario A. *História da Educação - da Antigüidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. In: GHIRALDELLI Jr., Paulo. *História da Educação Brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, Angela M.S. A Educação Libertária na Primeira República. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_015.html>. Acesso em 25/05/2009.

MATE, Cecília Hanna. O Manifesto dos Pioneiros de 32 como ampliação da política reformista. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0202t.PDF>>. Acesso em 15/07/2009.

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.

_____. 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. A educação na primeira república. In: FAUSTO, Boris (dir.) *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo III – O Brasil Republicano – Sociedade e Instituições (1889-1930). 2. ed. v. 2. São Paulo: Difel, 1978.

_____. *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: EPU, 1976.

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.

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.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. 2. e. Campinas/SP: Autores Associados, 2007. Coleção Memória da Educação.

_____. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. pp. 9-57.

STIRNER, Max. *O falso princípio da nossa educação*. Tradução de Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Imaginário, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. A educação escolar no Brasil. In: PEREIRA, Luiz & FORACCHI, Marialice M. *Educação e Sociedade*. 12. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985. pp. 388-413.

_____. A Pedagogia de Dewey (esboço da teoria de educação de John Dewey). In: DEWEY, John. *Vida e Educação*. Biblioteca de Educação. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1978. pp. 13-41. Série Iniciação e debate.

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, 2002. Coleção L&PM Pocket.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Poder Político e Educação de Elite*. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

Periódicos

A REUNIÃO de terça-feira. *A Lanterna*. São Paulo. Edição de 27/12/1913.

DERRADEIRAS informações. *A Lanterna*. São Paulo. Edição de 20/12/1913.

ENSINO Racionalista. *A Lanterna*. São Paulo. Edição de 13/12/1913.

MAIS ALGUMAS das moções aprovadas. *A Lanterna*. São Paulo. Edição de 06/12/1913.

MAIS ALGUMAS das moções aprovadas. *A Lanterna*. São Paulo. Edição de 13/12/1913.

PENTEADO. João, *Fustigando um miserável tartufo*. In: *A Lanterna*. São Paulo. Edição de 13/12/1913.

PENTEADO. João, *Fustigando um miserável tartufo*. In: *A Lanterna*. São Paulo. Edição de 03/01/1914.

REUNIÃO de propaganda. *A Lanterna*. São Paulo. Edição de 13/12/1913.

UM FESTIVAL artístico literário promovido pela Escola Moderna n. 2. *A Lanterna*. São Paulo. Edição de 06/12/1913.

Anexo

O seguinte inventário, também encontrado às páginas 279 e 280 da obra de Luizetto (1984), foi, segundo o autor, manuscrito e “encontrado num caderno escolar comum, de capa dura, destinado, originalmente, segundo a etiqueta, ao ‘Hinário da Escola Moderna nº 1’, e que pertenceu ao aluno Cesário Cavassi” (LUIZETTO, 1984, p. 280 – nota de rodapé n. 129).

Inventário da Escola Moderna nº 1

- 5 lâmpadas elétricas
- 1 projectoscópio
- 1 globo geográfico – 33 – relevo
- 1 coleção de sólidos
- 1 livro de botânica
- 1 livro de mineralogia
- 1 livro de gramática – Figueiredo
- 1 livro de gramática histórica
- 1 livro de gramática expositiva
- 1 atlas zoológico
- 1 exercício de ginástica
- 1 globo geográfico pequeno
- 1 bússola
- 1 aço imantado
- 1 giroscópio
- 27 carteiras
- 2 quadros-negros pequenos
- 1 quadro-negro grande
- 2 estantes para livros
- 1 quadro com retrato de Ferrer
- 1 dicionário velho por C. Figueiredo
- 2 cabides
- 1 armário para arquivo

1 mesa pequena
1 lanterna mágica estragada
1 mapa do Brasil, novo
1 mapa de São Paulo, novo
1 ABC dos termos geográficos, novo
1 mapa da Itália, velho
1 mapa da América do Sul, velho
1 mapa da América do Norte, velho
1 mapa do sistema métrico decimal, velho
1 mapa do Brasil, velho
3 cartazes com mapas da França
3 atlas geográficos em francês
1 livro *La Petite Cendrillon*
1 livro *La Meunière du Moulin Joli*
1 livro *La Fille du Sonneur des Cloches*
1 livro *Rose et Blanche*
2 livros *Ore di Ricreazione*
1 livro *L' Invidioso, Il bugiardo e Il maldicente*
1 livro *Les Mystères du Temple*
1 *Une Collaboration*
1 *Commediale per l' infanzia*
16 livros diversos, escolares, em francês
1 iniciação química
1 iniciação astronômica
1 iniciação zoológica
1 iniciação botânica
1 caixa com giz
4 cadeiras de palhinha
2 escovas para lousa, estragadas
1 livro de matrícula, em uso
1 livro de ponto já usado
14 cadernos de caligrafia, em branco
1 jogo de barra fixa para recreio

1 aparelho de balanço para recreio
Diversas coleções de postais ilustrados
1 biombo para gabinete de toilette