

**O PARADIGMA ANARQUISTA E A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA
NA ESPANHA E NO BRASIL**

ANA MARIA BARBOSA QUIQUETO

**O PARADIGMA ANARQUISTA E A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA
NA ESPANHA E NO BRASIL**

ANA MARIA BARBOSA QUIQUETO

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Instituição Educacional: Organização e Gestão.

Orientadora:
Profª Drª Maria de Fátima Salum Moreira

370
Q8p

Quiqueto, Ana Maria Barbosa

O paradigma anarquista e a experiência da educação libertária na Espanha e no Brasil / Ana Maria Barbosa Quiqueto. – Presidente Prudente, 2014.

106 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2014.

Bibliografia.

Orientador: Maria de Fátima Salum Moreira

1. Educação Anarquista. 2. Pedagogia Libertária. 3. Autogestão. I. Título.

ANA MARIA BARBOSA QUIQUETO

**O PARADIGMA ANARQUISTA E A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA
NA ESPANHA E NO BRASIL**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 28 de agosto de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria de Fátima Salum Moreira
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE
Presidente Prudente – SP

Banca: Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão
Universidade Estadual Paulista – UNESP
Assis – SP

Banca: Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE
Presidente Prudente – SP

Com imenso amor, carinho e gratidão, dedico este trabalho:

Aos meus pais, Mariano Barbosa e Maria Barbosa, pelo esforço e estímulo para que eu me aprofundasse nos campos do conhecimento.

Ao meu eterno e querido enamorado, Alexandre, razão da minha vida. Obrigada por todo o amor, carinho, compreensão, companheirismo e apoio nas decisões e no incentivo para que esta conclusão fosse realizada com sucesso. Te amo!

À minha pequena Laura, que chegou para iluminar ainda mais meus dias e me impulsionar na realização de mais um projeto. Filha, você é a razão do meu viver!

Aos meus amigos de curso, Márcio e Regiane, pela proximidade e pelo carinho.

Vocês são responsáveis por este momento tão especial em minha vida. Obrigada pela dedicação e pelo amor que me fez mais forte, me fazendo entender que, mesmo nos momentos mais difíceis, sou capaz de ir além.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida, por me iluminar e ter-me guiado ao longo do curso, para trilhar o caminho mais correto possível.

Ao meu esposo e familiares, meu muito obrigada!

Agradeço à minha querida orientadora, Professora Dr^a Maria de Fátima Salum Moreira, que, durante tão pouco tempo, se tornou uma pessoa mais que especial, me auxiliando nos momentos finais da conclusão desse curso. Minha eterna gratidão por estar ao meu lado e me orientar, a fim de que este trabalho fosse concluído com êxito. Obrigada por tudo.

Agradeço imensamente à Professora Dr^a Lúcia Maria Gomes Corrêa Ferri, por me direcionar nos primeiros passos dessa longa caminhada, sempre com carinho, paciência e muita dedicação.

Aproveito também para agradecer ao professor Dr. José Camilo dos Santos Filho: confesso que jamais vou esquecer suas aulas, seu dom de sabedoria, humildade e simplicidade, que sempre estiveram estampados em sua face.

À banca de qualificação, pelas correções e sugestões, as quais muito contribuíram para a finalização deste projeto.

E não poderia deixar de agradecer a uma pessoa tão especial e que fez parte dessa conquista: Ina, minha querida, obrigada pelo apoio.

*E um fato novo se viu
Que a todos admirava:
O que o operário dizia
Outro operário escutava.
E foi assim que o operário
Do edifício em construção
Que sempre dizia sim
Começou a dizer não.
E aprendeu a notar coisas
A que não dava atenção...*

(Vinicius de Moraes)

RESUMO

O paradigma anarquista e a experiência da educação libertária na Espanha e no Brasil

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa “Instituição Educacional: Organização e Gestão”, do Programa de Mestrado da Universidade do Oeste Paulista, a qual abrange investigações dos aspectos filosóficos, políticos, sociais, psicossociais, culturais, gerenciais e tecnológicos das instituições educacionais. Trata-se de investigação de natureza qualitativa e exploratória, com base bibliográfica e documental. O seu objeto de estudo são os fundamentos das propostas de educação libertária construídas no âmbito do paradigma anarquista. Mais particularmente, constitui um estudo introdutório dos princípios políticos, fundamentos e conceitos de sociedade e educação que organizaram o projeto de educação libertária. Em consonância, serão discutidos o ideário de autogestão e suas implicações na formulação das pedagogias e práticas educativas libertárias, no âmbito da educação escolar. Diante da amplitude e variedade dos ideais anarquistas, optou-se por focar a análise no modo como tais questões foram idealizadas e concretizadas no projeto e nas práticas educacionais e pedagógicas propostas por Francisco Ferrer y Guàrdia. Também foi importante problematizar os distanciamentos e aproximações entre o idealizado e o executado, em termos de projetos de sociedade e educacionais, pois trabalhamos com hipótese baseada na linha teórica segundo a qual as relações sociais são mediadas por conflitos e contradições que, atravessadas pela luta entre classes, sujeitos e grupos sociais, digladiam em torno de valores, necessidades e interesses opostos e divergentes. Nesse contexto, os principais objetivos da pesquisa são: a) levantar e apresentar as principais ideias, conceitos e princípios políticos que organizam o ideário anarquista e fundamentam seus projetos de organização social e política; b) verificar e apresentar os princípios e conceitos que organizam e fundamentam o ideário da educação libertária; c) investigar e apresentar as concepções de autogestão anarquista e suas implicações na proposta de pedagogia e autogestão libertária; d) estudar e apresentar experiências de educação libertária realizadas no Brasil e na Espanha. Os procedimentos de análise textual das fontes bibliográficas estão em conformidade com Minayo, que orienta para: 1. a leitura flutuante do material; 2. o contato exaustivo com os enunciados selecionados; 3. a leitura detalhada e distribuição em temas; 4. a análise temática e conceitual das categorias de análise iniciais e daquelas que surgirem no decorrer do trabalho. Entendemos que a pesquisa contribuirá para oferecer elementos reflexivos e significativos de modo a elaborar saberes sobre a construção social e histórica de outros sentidos, práticas e possibilidades para se pensar as idealizações e práticas educacionais, tanto no passado e presente como em suas projeções futuras

Palavras-chave: Educação Anarquista. Pedagogia Libertária. Autogestão.

ABSTRACT

The anarchist paradigm and experience of the libertarian education in Spain and Brazil

This dissertation is part of the research line "Educational Institution: Organization and Management", of the Masters program at the University of Oeste Paulista, which covers investigations of the philosophical, political, social, psychosocial, cultural, technological and managerial aspects of educational institutions. This is a qualitative and exploratory research with a bibliographical and documentarian basis. Its study object are the foundations of proposed libertarian education constructed within the anarchist paradigm. More specifically it is an introductory study of the political principles, social fundamentals and concepts and education that organized the project libertarian education. In harmony there will be discussed the ideas of self-management and its implications in the formulation of the libertarian educational pedagogies and practices within the school education. Given the breadth and variety of anarchist ideals, it was decided to focus the analysis on how such questions were devised and implemented in the project and in the educational and pedagogical practices proposed by Francisco Ferrer y Guàrdia. It is important to problematize the distances and similarities between the idealized and the implemented in terms of society and educational projects. We work with a theory based on theoretical assumption that social relations are mediated by conflicts and contradictions as they crossed the struggle between classes, individuals and social groups, which debate around values, necessities and opposing and divergent interests. Its main objectives are: a) raise and present the main ideas, concepts and political principles that organize the anarchist ideology and base their projects of social and political organization; b) verify and present the principles and concepts that underlie and organize the ideas of libertarian education; c) investigate and present conceptions of anarchist self-management and its implications in the proposed pedagogy libertarian and self-management, d) study and present experiences of libertarian education held in Brazil and Spain. The procedures for textual analysis of the literature sources are in accordance with Minayo that guides for: 1. The initial reading of the material; 2. The extensive contact with the selected statements; 3. A detailed reading and distribution into themes; 4. thematic and conceptual analysis of the categories of initial analysis and those that arise in the course of work. We believe that our work will help to provide meaningful and reflective elements to develop knowledge about the social and historical construction of other senses, practices and possibilities for thinking about the idealizations and educational practices both past and present, as in their future projections.

Keywords: Education Anarchist. Libertarian Pedagogy. Self-Management.

LISTA DE SIGLAS

ADS	-	Aliança da Democracia
AIT	-	Associação Internacional dos Trabalhadores
CGT	-	Confederação Geral do Trabalho
CNT	-	<i>Confederación Nacional del Trabajo</i>
COB	-	Confederação Operária Brasileira
FAI	-	Federação Anarquista Ibérica
FORB	-	Federação Operária Regional Brasileira
FORJ	-	Federação Operária do Rio de Janeiro
FOSP	-	Federação Operária de São Paulo
FTRJ	-	Federação dos Trabalhadores do Rio de Janeiro
UGT	-	União Geral dos Trabalhadores
UOCC	-	União dos Operários em Construção Civil
URSS	-	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 IDEIAS E LUTAS ANARQUISTAS:TRAJETÓRIAS NA ESPANHA E NO BRASIL	16
2.1 Origens das ideias anarquistas	16
2.2 A experiência anarquista na Espanha: palco de lutas e desafios	25
2.3 Experiências anarquistas no contexto brasileiro	39
3 A EDUCAÇÃO ANARQUISTA E A AUTOGESTÃO PEDAGÓGICA	47
3.1 Concepções gerais da educação anarquista.....	47
3.2 Conceitos de autogestão	57
3.3 Autogestão pedagógica	61
4 EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO ANARQUISTA	69
4.1 <i>La Escuela Moderna de Barcelona</i> : um estudo sobre a organização e os princípios pedagógicos da Escola Moderna	69
4.1.1 Os objetivos educacionais	70
4.1.2 Os conteúdos abordados.....	75
4.1.3 O trabalho dos professores	81
4.1.4 Avaliação	84
4.2 As Escolas Modernas de São Paulo: contextualização e organização pedagógica	86
4.2.1 Algumas aproximações e distanciamentos entre a Escola Moderna de Barcelona e as Escolas Modernas de São Paulo	92
4.2.2 O fechamento das Escolas Modernas de São Paulo	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS.....	101

1 INTRODUÇÃO

Esta investigação traz a temática do ideário anarquista e seus propósitos referentes às questões educacionais, com base no estudo da disseminação anarquista ocorrida na Espanha e no Brasil. Propomos como objeto um estudo introdutório dos princípios políticos, dos fundamentos e conceitos de sociedade e educação que organizaram o projeto de educação libertária, nesses dois países. Mais especificamente, pretendemos averiguar as suas implicações na formulação da autogestão e nas pedagogias e práticas educativas libertárias, no âmbito da educação escolar.

Esclarecemos que, para realizar este trabalho de pesquisa, lançamos mão de levantamentos bibliográficos e documentais, principalmente em bases acadêmicas virtuais de pesquisa e em autores com reconhecida produção no tema. O critério para selecionar os estudos consistiu na avaliação de suas possibilidades de contribuição para alcançar os seguintes objetivos da investigação: a) verificar e apresentar as principais ideias, conceitos e princípios políticos do anarquismo, bem como os fundamentos de seus projetos de organização social e política; b) reconhecer e apresentar os principais princípios e conceitos que organizam o ideário educacional anarquista e libertário; c) levantar e apresentar os fundamentos do ideário de autogestão anarquista e suas implicações na proposta de autogestão pedagógica e pedagogia libertária. Para dar maior visibilidade e concretude aos questionamentos propostos, expomos, finalmente, o exame de duas importantes experiências educativas realizadas na Espanha e no Brasil. Esperamos, assim, proporcionar ao leitor deste trabalho não só conceitos teóricos, mas também como estes se mostraram na prática de dois países com história e contexto diversos.

Com a criação dessas escolas, as quais deveriam fomentar a transformação social, buscamos relatar, em nosso estudo, dois tipos de experiências educacionais libertárias. Nesse sentido, consideramos relevante retratar a experiência da Escola Moderna de Barcelona, uma vez que esta foi palco de inicialização da primeira escola que promoveu tal tipo de educação. Para discorrer sobre tal experiência, recorreremos aos relatos escritos por Ferrer, visto que nos permitiram delinear a didática que foi utilizada, o tipo de ensino ministrado e, conseqüentemente, a maneira como ensinavam.

Entendendo que a escola espanhola resultou em modelo para a criação das escolas brasileiras, enfocamos, igualmente, essa experiência em nosso país. Apesar de sabermos que existiram diversas experiências educacionais libertárias por todo o Brasil, para delimitarmos esse universo, nós nos restringimos somente às Escolas Modernas de São Paulo, mais próximas do modelo espanhol de Ferrer. Para realizar esse trabalho, lançamos mão de levantamentos bibliográficos e documentais, sobretudo em bases acadêmicas virtuais de pesquisa. A apresentação dessa experiência em São Paulo referenciou-se, principalmente, nos quatro exemplares dos *Boletins* publicados entre os anos 1918 e 1919 e em várias obras sobre o assunto disponíveis nos acervos acadêmicos virtuais.

Falar em uma doutrina anarquista é muito difícil, pois são vários os seus propagadores, bem como as ideias que lhes são intrínsecas, por isso preferimos seguir as orientações de Gallo (1995), que, por reconhecer a existência de vários “anarquismos”, opta por se referir a princípios e ideias anarquistas, que, no entanto, estão submetidos a uma concepção comum do anarquismo, qual seja, o da negação da autoridade e da afirmação da liberdade. O próprio termo carrega em si esse sentido: do grego antigo *archon*, governante ou governo, e *an*, sem, negação, isto é, sem governante, contrário à autoridade. Desse modo, percebe-se que o anarquismo está muito longe daquela concepção cotidianamente dada ao termo, como sinônimo de bagunça ou desordem.

O anarquismo se constitui por uma negação de toda autoridade e de uma busca pela emancipação humana de todos os freios que a coagem. Assim, dar ao anarquismo um conjunto de ideias imutáveis, válidas para qualquer contexto, é negar-lhe seu princípio mais fundamental, a liberdade (VALERIO, 2013).

De acordo com esse princípio de liberdade, instaura-se a pedagogia libertária. Nesse aspecto, a educação concebida pelos anarquistas deve estar voltada para denunciar e esclarecer as injustiças sociais, fazer os indivíduos tomarem consciência do sistema social injusto que é o capitalismo e da necessidade de uma revolução social. Nesses moldes, propõe educar sujeitos livres e comprometidos com a mudança social. Valerio (2013) esclarece que uma pedagogia libertária legítima deve ocorrer fora do âmbito do Estado; na verdade, a ideia é que a própria sociedade organize seu sistema de ensino, fora do Estado e contra ele, gerindo ela própria os recursos e debatendo propostas conforme seus interesses e desejos. Isso é o que os anarquistas chamam de autogestão. O autor explica que

isso está em conformidade com as propostas de que cada grupo social deve auto-organizar-se para construir seu sistema de ensino, definindo-lhe os conteúdos, a carga horária, a metodologia, os processos de avaliação e outros, sempre num regime de autogestão.

Mediante esses princípios, as escolas anarquistas destacaram-se pelo fato de proporem uma educação voltada para a construção de uma nova sociedade, caracterizada pelo modelo de autogestão, liberdade e solidariedade entre os indivíduos.

Conforme os filósofos anarquistas, “[...] sem a ocorrência de mudanças profundas na mentalidade das pessoas, mudanças promovidas em grande medida pela educação, jamais a revolução social desejada alcançaria êxito” (LUIZETTO, 1986, p. 20). Por conseguinte, a educação era uma ferramenta fundamental para a transformação social desejada, de sorte que foram fundadas escolas, centros de cultura social, entre outros espaços que visavam a uma educação libertária.

No decorrer desta investigação das experiências vivenciadas pelas escolas anarquistas, tanto na Espanha como no Brasil, não deixamos de problematizar os distanciamentos e aproximações entre o idealizado e o executado, em termos de projetos de sociedade e educacionais. Trabalhamos com hipótese baseada na linha teórica segundo a qual as relações sociais são mediadas por conflitos e contradições, visto que atravessadas pela luta entre classes, sujeitos e grupos sociais, os quais digladiam em torno de valores, necessidades e interesses opostos e divergentes (THOMPSON, 1979).

Em relação aos procedimentos metodológicos, ressaltamos que a pesquisa exploratória parte da consideração de que a questão proposta para estudo apresenta pouco conhecimento científico acumulado ou sistematizado. Também tem como características: a) a exploração de conceitos e fatos que, segundo o investigador, ainda não foram suficientemente tratados ou elucidados, b) não comporta, necessariamente, hipóteses, embora elas possam aparecer ao longo da pesquisa, c) visa a descrever as características de um fenômeno (TRIVIÑOS, 1987).

Quanto ao método qualitativo, Minayo (1996, p. 10) enfatiza a sua íntima relação com a questão do significado e da intencionalidade, explicando que são aspectos indissociáveis das ações humanas, das relações sociais e das estruturas sociais. A dinâmica de funcionamento dessas estruturas é social e culturalmente construída, isto é, as práticas sociais e as transformações que

ocorrem são sempre associadas aos significados e sentidos dados aos fenômenos sociais, os quais incluem valores, crenças, ideários, ideologias, representações, imaginários e demais aspectos envolvidos com atividades mentais da vida humana.

A maneira como os participantes da pesquisa vivenciam e informam uma situação vivida é foco de uma pesquisa qualitativa. Em uma perspectiva fenomenológica, a construção de tais significados depende basicamente dos contextos socioculturais dos quais eles fazem parte (TRIVIÑOS, 1987). Os informantes, em nosso caso, são os autores das obras bibliográficas e demais textos e documentos selecionados para análise, isto é, os participantes do movimento anarquista e os pesquisadores sobre o anarquismo. Portanto, temos que contextualizar as vozes que falam “sobre” os anarquistas, as dos anarquistas e a voz do próprio pesquisador, o qual, devido ao caráter descritivo que igualmente toma a pesquisa, tem como um de seus maiores desafios o risco de confundir todas essas vozes.

Para viabilizar tais intentos, utilizaremos os procedimentos de análise textual das fontes, em conformidade com Minayo, que orienta para: 1. a leitura fluente do material; 2. o contato exaustivo com os enunciados selecionados; 3. a leitura detalhada e distribuição em temas; 4. a análise temática e conceitual das categorias de análise iniciais e daquelas que surgirem, no decorrer do trabalho.

Frente ao conjunto de questões inicialmente expostas, queremos salientar que esta dissertação teve o propósito de produzir uma pesquisa que pudesse introduzir uma discussão sobre a educação e autogestão libertária e das práticas educativas correlatas. Almejou-se proporcionar um estudo que pudesse oferecer mais algumas chaves de compreensão e leitura de tal fenômeno social. Com isso, não objetivamos realizar uma síntese das produções anteriores, mas contribuir para a construção de material significativo, de forma a promover as necessárias reflexões sobre as questões levantadas.

Para a melhor compreensão e análise do conteúdo abordado, o trabalho encontra-se dividido, além desta introdução, em outras quatro seções. Na primeira, procuramos estudar as ideias e lutas anarquistas, através de suas trajetórias históricas ocorridas tanto no contexto espanhol como brasileiro. Na seção seguinte, buscamos conhecer a educação anarquista e os conceitos de autogestão pedagógica, visando, assim, a entender como os anarquistas concebiam as questões educacionais autogeridas. Na terceira seção, relatamos experiências

educacionais libertárias vivenciadas pelas Escolas Modernas de Barcelona e de São Paulo, todas em consonância com os princípios de liberdade, solidariedade, autonomia, e fundamentadas no modelo de autogestão. A última seção é dedicada às considerações finais, seguidas pelas referências.

2 IDEIAS E LUTAS ANARQUISTAS: TRAJETÓRIAS NA ESPANHA E NO BRASIL

Anarquismo, outra vida, outra militância. Um pensamento independente e de solidariedade intelectual. (SILVIO GALLO).

No primeiro capítulo, relatamos o conceito de anarquismo e suas vertentes libertárias, destacando a trajetória de suas ideias e lutas na Espanha e no Brasil. Efetuamos a localização dos seus significados, para que sejam mais bem compreendidas as formas históricas que assumem, no campo da educação, quer idealizada, quer praticada no âmbito anarquista.

2.1 Origens das ideias anarquistas

Segundo Gallo (2007), o termo anarquismo tem origem na palavra grega *anarkhia*, que significa "ausência de governo". Representa o estado da sociedade ideal em que o bem comum resultaria da coerente conjugação dos interesses de cada um.

Nessa direção, podemos afirmar que o anarquismo se constitui como ideologia socialista e revolucionária, a qual busca fundamentar-se em princípios determinados, cujas bases se definem a partir de uma crítica da dominação e de uma defesa da autogestão. Em termos estruturais, o anarquismo propõe a defesa de uma transformação social alicerçada em estratégias, que devem permitir a substituição de um sistema de dominação por um sistema de autogestão.

Observamos que o surgimento das ideias anarquistas, no século XIX, relaciona-se a um contexto histórico que implicou mudanças sociais amplas, em todas as esferas. Para Silva, esse contexto enseja o aparecimento das ideias do anarquismo:

É possível compreendermos a emergência do anarquismo, como intimamente ligada ao contexto histórico do século XIX de formação da classe trabalhadora. Neste contexto rico de lutas, os trabalhadores se organizavam e ameaçavam governos e patrões com o espectro do socialismo. O anarquismo surge desta efervescência das lutas dos trabalhadores na segunda metade do século XIX, num quadro de desenvolvimento industrial e tecnológico sem grandes precedentes, mas também como anteriormente mencionado, de formação de uma consciência de classe que envolve sistemas de referências, valores e tradições, que possuem raízes em lutas anteriores. Muito mais do que uma mera construção teórico-filosófica, o anarquismo fincou sua raiz exatamente no interior das discussões sobre quais seriam os meios de se atingir a

sociedade socialista: discussões que se davam no contexto das lutas da classe trabalhadora. (SILVA, 2011, p. 22-23).

Consideramos importante a discussão do autor, pois a emergência do anarquismo, na segunda metade do século XIX, vinculou-se às classes subalternas e ao próprio surgimento e desenvolvimento do socialismo.

A esse respeito, Woodcock salienta:

O anarquismo, apesar de suas múltiplas variações, será pensado como um sistema de pensamento social, visando a efetivação de alterações fundamentais na estrutura da sociedade e em especial a substituição do Estado autoritário por uma forma de livre cooperação entre indivíduos livres. (WOODCOCK, 2002, p. 11).

Corrêa (2013) enfatiza que tal discussão está associada ao fato de, durante o século XIX, acontecer o desenvolvimento e a globalização do capitalismo. Isso ocorre pela integração das estruturas econômicas mundiais, dentro de marcos estabelecidos pela Revolução Industrial, de modo que primeira economia global data dos anos 1870, chegando a ser considerada “uma Segunda Revolução Industrial” (CORRÊA, 2013, p.15). Paralelamente a esse contexto, os Estados Modernos consolidavam-se junto a uma expansão imperial significativa, ligada ao aumento da produção mundial e às novas tecnologias desenvolvidas. Todavia, esses processos foram acompanhados por um crescimento expressivo da imigração de trabalhadores e, ao mesmo tempo, por um desenvolvimento significativo dos transportes, das comunicações e das tecnologias, em geral. A ascensão do racionalismo¹ e a circulação de valores modernos, os quais ganham importância com a Revolução Francesa, são aspectos consideráveis desse momento, bem como a reorganização das classes sociais e seu protagonismo em conflitos deflagrados nas cidades e nos campos.

O autor ainda pontua que o desenvolvimento e a globalização da economia capitalista, na segunda metade do século XIX, são marcados pelo crescimento da produção e do comércio. Tal crescimento e globalização, maior do que a havida nos fins do século XX, acarretou mudanças trazidas do interior da Revolução Industrial e envolveu: a precarização das condições de trabalho; a

¹ Para definir racionalismo, utilizamos o conceito de Hessen (2000), que propõe uma definição clara desse conceito, demonstrando que o ponto de vista epistemológico enxerga no pensamento, na razão, a principal fonte do conhecimento humano. Segundo o racionalismo, um conhecimento só merece realmente esse nome, se for necessário e tiver validade universal.

separação definitiva entre capital e trabalho; o desenvolvimento do capitalismo industrial; as inovações tecnológicas nos setores produtivos (como a siderurgia e a química), nas fontes de energia (como os derivados de petróleo e eletricidade, empregados para fins de energia motriz), nos transportes e na comunicação; a aceleração nas transações comerciais; a urbanização e o crescimento das cidades; a alta concentração de capitais e a formação de grandes monopólios; as disputas das áreas coloniais, envolvendo matérias-primas, criação de novos mercados, mão de obra, entre outros fatores (CORRÊA, 2013).

O século XIX também impulsionou a consolidação dos Estados Modernos², os quais passaram a constituir estruturas centralizadas, burocráticas e hierárquicas, responsabilizando-se pela administração de territórios amplos e com fronteiras bem estabelecidas. Os Estados Modernos impõem, principalmente pela violência da repressão, a obediência generalizada ao conjunto de governados, em uma atuação fundamentada na manutenção e na promoção dos interesses das classes dominantes. Tal fato aprimorou a máquina burocrático-administrativa visando ao desenvolvimento do capitalismo, laicizando-se pouco a pouco e coagindo iniciativas que se mostrassem contrárias.

De acordo com Corrêa (2013), “[...] os caminhos percorridos pelo capitalismo, pelo Estado e pelas classes populares também carregam marcas do imperialismo”. Além do Império Britânico, que chegou a incorporar um quarto do mundo, em 1900, incluindo amplos territórios, com grandes arrecadações de impostos e fortes exércitos, os Estados imperialistas desenvolvem políticas externas para satisfazer os interesses das classes dominantes e dos grandes monopólios nacionais, por meio da dominação de outras nações.

Nesse segmento, a expansão capitalista e estatista foi acompanhada de imensos fluxos migratórios e de um alto desenvolvimento tecnológico. As imigrações foram estimuladas pela busca de melhores condições de vida, de trabalho, e também pela fuga de perseguições e discriminações políticas e religiosas. O motor a vapor, que foi conquistado por meio da Revolução Industrial e muito usado até o início do século XX, possibilitou um aumento significativo nos meios de transporte por trens e barcos; o motor de combustão interna, dentre outras

² O Estado Moderno, segundo Skinner (1996), tem a sua origem no século XVI, na França e na Inglaterra, por meio de Constituição, ou Carta Magna, como um dos elementos jurídicos os quais irão definir a estrutura do Estado como um todo, e apresentar os fundamentos de sua legitimidade.

coisas, impulsionou o transporte rodoviário. Ao mesmo tempo em que se davam esses processos, houve o desenvolvimento dos correios, permitindo a criação de regras para unificar a circulação internacional e regularizar a distribuição de materiais pelo mundo. No campo das comunicações, a prensa rotativa facilitou a impressão de periódicos em alta escala.

Escreve Woodcock (2002) que, no decorrer do século XIX, a ascensão do racionalismo e de seus valores contribuiu de modo significativo com o processo em questão. As ideias sociais de cunho explicativo e bases teológicas e metafísicas foram abandonadas progressivamente, porém, as ideias e análises fundamentadas na racionalidade passam a ser estimuladas, processo para o qual em muito cooperou o surgimento das Ciências Sociais. Segundo o autor, valores como a liberdade individual e a igualdade perante as leis passam a ser difundidos de maneira mais generalizada, assim como a ideia de que as tecnologias poderiam auxiliar a emancipação humana; tais valores favorecem, aos poucos, o enfraquecimento da influência religiosa. Paralelamente, um aumento na taxa de alfabetização permite um consumo cultural mais ampliado, o qual inclui periódicos e livros.

De modo geral, podemos notar em Corrêa (2013) duas situações relativamente distintas. Por um lado, encontramos o capitalismo moderno em processo de consolidação, por meio do crescimento industrial, com seus centros localizados na Europa Ocidental, nos Estados Unidos e no Japão, os quais se desenvolvem rapidamente, juntamente com uma classe de trabalhadores assalariados e urbanos envolvida permanentemente em conflitos trabalhistas. Todavia, no outro lado, estão economias menos desenvolvidas, de base agrária, como nos países da América Latina, na China, na África, no mundo islâmico e em outras partes da Ásia e da Europa; nessas localidades, trabalhadores rurais e camponeses protagonizam conflitos em torno da propriedade da terra. Nessas duas situações, mesmo com a ascensão progressiva do proletariado industrial, o campesinato³ constitui uma classe relevante, em termos numéricos e também por

³ Buscando oferecer uma compreensão do que seja “campesinato”, respaldamo-nos em Marques (2004, p. 145) para conceituar o termo, o qual se refere a “[...] um conjunto de práticas e valores que remetem a uma ordem moral que tem como valores nucleantes a família, o trabalho e a terra. Trata-se de um modo de vida tradicional, constituído a partir de relações pessoais e imediatas, estruturadas em torno da família e de vínculos de solidariedade, informados pela linguagem de parentesco, tendo como unidade social básica a comunidade”.

seu envolvimento nos conflitos, em contextos frequentemente marcados pelo crescimento do comércio de produtos agrícolas.

No entanto, os conflitos sociais ocorridos nas cidades e nos campos suscitaram lutas constantes, durante todo o século XIX. Eram lutas de independência e anti-imperialistas, de revoltas camponesas e de escravos, de conflitos de operários e artesãos, nas cidades. Tais conflitos, em grande parte, tiveram participação popular, dependendo da situação, com maior ou menor protagonismo. Entre outros confrontos do período, Samis (2011) cita a Guerra de Independência, no México, em 1810, a luta contra o imperialismo francês, representado por Maximiliano da Áustria (1864-1867); as insurreições dos operários da seda lioneses, em 1831 e 1834, na França; a Cabanagem (1835-1840), a Revolta dos Malês (1835) e a Balaiada (1838-1841), no Brasil; as Revoluções de 1848, na Europa; as Guerras de Independência italiana (1848-1866); as várias guerras de independência nas Américas; a Greve Geral de 1842, na Inglaterra; a Rebelião Taiping (1851-1864), na China, e a Revolta dos Sipaio (1857-1858), na Índia. Assim, percebemos que os conflitos sociais, em geral, contribuíram com o fortalecimento da noção de que a ação humana poderia modificar o futuro; particularmente, os conflitos de classe fortaleceram a noção de que os oprimidos, por meio de sua ação, poderiam transformar a sociedade.

Para Corrêa (2013), o processo de industrialização, a criação das classes e os conflitos gerados por elas fizeram com que as forças sociais fossem impulsionadas pelo movimento anarquista e sindicalista. Essas forças, mais tarde, se desenvolveriam fundamentalmente entre os trabalhadores assalariados e o campesinato, de modo precário e marginalizado, porém, constituindo papel muito relevante.

Verificamos, portanto, que o surgimento das ideias anarquistas está intrinsecamente ligado a esse contexto histórico. Ao mesmo tempo, está relacionado ao desenvolvimento de uma estrutura de dominação capitalista, estatista e pautada nos valores modernos. Com o descontentamento daqueles que não se sentiam contemplados pelas ideologias políticas em destaque, começam a emergir os protestos e lutas contra as classes dominantes. Daí passam a ser desenvolvidos os elementos teórico-práticos essenciais do anarquismo.

Segundo Van der Walt e Schmidt (2009), os próprios circuitos e centros do imperialismo, do capitalismo industrial e das formações do Estado Moderno

proporcionaram os vínculos em que esses atores sociais, anarquistas e sindicalistas, apareceram. As primeiras mobilizações da globalização para o trabalho na indústria e para as guerras espalharam o radicalismo e conectaram os radicais: suas comunicações baratas, através de navios a vapor, telégrafos, sua imprensa a preços populares provieram os meios para um contato contínuo, enquanto seus novos centros industriais ofereceram as possibilidades para os recrutamentos sindicais em massa. Na visão desses autores, foi nesse contexto que se desenvolveram as ideias anarquistas.

Na conjuntura social da época, o trabalho capitalista era desumano, implicando jornadas extenuantes, em péssimas condições de trabalho, colaborando para o fortalecimento das posições anticapitalistas. Os Estados brutais, pautados na repressão e na intervenção expansionista, cooperaram para o estabelecimento de posições antiestatistas. O racionalismo e os valores difundidos fizeram com que se estabelecessem análises críticas da realidade e objetivos de transformação revolucionários e socialistas.

Van der Walt e Schmidt (2009) frisam que algumas experiências históricas anteriores apontavam a necessidade de um projeto próprio das classes dominadas e de um processo transformador que os tivesse como centro, rompendo com a utilização de projetos nos moldes dominantes. Em acréscimo, as tradições políticas anteriores, pautadas na tomada violenta do poder por minorias, demonstravam sua ineficácia e a necessidade de um processo transformador de bases mais amplas e democráticas, o qual pudesse promover a liberdade, a igualdade e a fraternidade. A diminuição da influência da Igreja também permitiu que diversos espaços de lazer fossem politizados e, juntamente com alternativas no campo da educação, estimulassem uma determinada cultura de classe.

Fluxos migratórios juntamente com o desenvolvimento das comunicações proporcionaram a conexão permanente entre militantes e o crescimento do internacionalismo, processo associado diretamente ao desenvolvimento dos transportes, dos correios e da comunicação. Corrêa (2013) esclarece que houve significativo desenvolvimento de rodovias, trens e barcos com custos acessíveis, fato que contribuiu para viagens constantes e o deslocamento de militantes dentro e fora de seus países. O aumento das atividades praticadas pelos correios possibilitou a troca permanente de correspondências e publicações entre anarquistas de diferentes lugares do mundo. Ainda conforme Corrêa, os

desenvolvimentos químicos e da prensa rotativa a vapor levaram ao aumento na difusão de informações, no número de publicações e, com seu barateamento, a melhoria da educação propiciou que um número crescente de trabalhadores pudesse ter acesso a essas publicações. Assim, o avanço tecnológico permitiu que os anarquistas entrassem em contato, se comunicassem, trocassem publicações, em um processo que conduziu à rápida difusão e à generalização do anarquismo. Foram essas condições históricas que, somadas às iniciativas de um número significativo de trabalhadores, ensejaram as visitas mútuas entre operários ingleses e franceses, a partir de 1862, culminando na fundação da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), em 1864, conhecida posteriormente como Primeira Internacional (1864-1877).

Essa associação, instalada em Londres, pelos proletariados franceses e ingleses, tinha por objetivo criar organismo internacional ao qual a classe trabalhadora pudesse se associar para discutir projetos comuns. A AIT constituiu um espaço que forneceu as condições para o nascimento das ideias anarquistas, alguns anos após sua fundação.

A Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), ou Primeira Internacional, proporcionou todas as pré-condições para que o anarquismo e o sindicalismo de intenção revolucionária (sindicalismo revolucionário e anarcossindicalismo) se consolidassem: importantes setores do operariado e do campesinato haviam adquirido uma consciência revolucionária, internacionalista e tinham criado uma federação internacional de suas próprias organizações, baseada fundamentalmente nos trabalhadores organizados. (SCHMIDT, 2009, p. 54).

Inicialmente, a AIT buscou dedicar-se, em nível local, por meio de suas seções, às articulações de trabalhadores e, internacionalmente, ao estabelecimento de suas bases de acordo; realizou, num primeiro momento, congressos anuais, a partir de 1866.

Conforme Samis (2011), o primeiro congresso, acontecido em Genebra, na Suíça, em 1866, além de aprovar os estatutos gerais da associação, deliberou pela estrutura federalista a ser adotada, incluindo uma estrutura de *bureaux* regionais que articulariam as comunicações com as seções locais e o Conselho Geral, o qual deveria, além de constituir um nó para distribuição das comunicações, funcionar como um órgão executivo da associação. O segundo congresso, realizado em Lausane, na Suíça, em 1867, ainda marcado pelas

posições hegemonicamente mutualistas, deliberou sobre o estímulo às cooperativas de crédito e de produção, nas quais se deveria fazer penetrar o espírito mutualista e federalista; também sobre a necessidade de redução das jornadas de trabalho, da extinção do trabalho assalariado e da repartição dos produtos entre os trabalhadores, de maneira a promover a emancipação social.

É importante sublinhar, ainda, o terceiro congresso, realizado em Bruxelas, na Bélgica, em 1868. Samis (2011) aponta que esse evento marcou um momento de radicalização da AIT, a qual, até então, se mantinha muito contida. Ocasinou várias mudanças, visto que nele se aprovou a criação de novos sindicatos e a participação das massas na AIT; a associação também recomendou o método federalista, devendo as decisões nos sindicatos ser tomadas pelas bases e com as delegações submetidas ao controle dos trabalhadores; aprovou-se que se deveria incentivar a luta pela redução da jornada de trabalho, por meio de greves, além do aumento de combatividade das cooperativas operárias. Aprovaram-se, ainda, como perspectivas para o movimento operário, a condenação do sistema capitalista e a necessidade de os trabalhadores expropriarem os capitalistas de seus instrumentos de produção. Os próprios movimentos populares que constituíam as bases da Internacional se radicalizaram, nesse período.

O congresso em questão gerou mudança fundamental na correlação de forças internas da associação. A hegemonia federalista, a qual era imposta, modificou-se completamente e o mutualismo, que era um dos campos federalistas, abriu espaço para o coletivismo. Sobre essa questão entre coletivismo e mutualismo, Samis explica:

No geral, Bruxelas representou o triunfo do coletivismo sobre o mutualismo, ainda que este tenha sobrevivido, como se viu, residualmente em algumas resoluções. Este, apesar de enfraquecido nos seus eixos centrais, foi capaz de servir de complemento ao coletivismo que, nas suas linhas gerais, [...] influenciaria sobremaneira o sindicalismo revolucionário. (SAMIS, 2011, p. 156).

Diante do exposto, podemos sustentar que o aparecimento das ideias está diretamente relacionado à AIT, sobretudo pela radicalização e mudança na correlação de forças entre essas duas correntes.

A associação constituiu uma estrutura orgânica e esteve presente em diversos países, articulando trabalhadores e movimentos classistas, internacionalistas, os quais, em meio às suas produções teóricas e práticas,

amadureceram e radicalizaram suas posições. As mobilizações locais ganharam apoio e estimularam a solidariedade de classe; as experiências vivenciadas, tanto positivas quanto negativas, foram usadas como base de reflexão crítica para a continuidade do movimento. As principais discussões pautavam-se em questões centrais do movimento operário em geral e do socialismo.

Samis (2011) assinala que essa organização da AIT e todos os movimentos nos quais esteve presente foram essenciais para o nascimento e o desenvolvimento das ideias anarquistas. A Aliança da Democracia Socialista (ADS) foi a primeira organização específica anarquista da história, fundada em 1868. Sua constituição era formada por revolucionários instruídos, que vinham progressivamente se aproximando do socialismo, após um passado de lutas o qual incluía, em alguns casos, participações armadas na Primavera dos Povos. Eles acabaram rompendo com a Liga da Paz e da Liberdade e ingressando na AIT. Fizeram igualmente parte dessa aliança operários inclusos na AIT, os quais já estavam envolvidos em crescentes mobilizações sindicais do momento.

O coletivismo difundido na AIT e reforçado pela radicalização de muitos mutualistas buscou adequar as práticas políticas militantes aos objetivos revolucionários estabelecidos naquele momento. Nesse contexto, é viável relatar que mutualismo e coletivismo são considerados como “formas históricas específicas de uma mesma tradição antiautoritária e federalista”, processo de radicalização da AIT; abriram passagem significativa aos mutualistas para o campo coletivista. A separação clara entre essas formas históricas lançou as bases para o anarquismo.

Conforme Vares (1992), alguns membros da Aliança, dentre os quais Mikhail Bakunin, fundador da ADS, não concordavam em que a estratégia revolucionária era resultado direto e imediato da opressão, pois uma ação coletiva exigia táticas e estratégias, as quais implicavam tanto pensamento como “instinto” e motivação. A ação coletiva implicava que uma minoria militante educasse, agitasse e organizasse, sem qualquer noção de controlar as massas.

Desse modo, a Aliança, cuja existência era pública e secreta, algumas vezes, utilizou estratégias pautadas no dualismo (coletivismo/mutualismo) organizacional. Mesmo que tenha sido pouco estudada, ocasionando dúvidas relevantes sobre seu desenvolvimento histórico, podemos afirmar que a ADS, por um lado, almejou criar e estimular organizações de massas e veículos de propaganda pública. Suas posições, defendidas na AIT, procuraram definir as bases

do sindicalismo de intenção revolucionária, constituindo o primeiro pilar desse dualismo. Essa Organização também tentou articular uma organização política com a criação de um pequeno “partido”, cujo objetivo era fortalecer a intervenção da ADS entre as massas.

Em Vares (1992), observamos que os militantes participantes da Aliança tinham como principal atividade, para atingir as massas populares, a criação da AIT em países onde ela ainda não existia e, em outros casos, a criação de novas seções onde ela já estava em funcionamento, como na Espanha, Itália, Portugal e Suíça. Esses anarquistas promoveram ainda programas que sustentavam a necessidade de mobilizações amplas de trabalhadores, articulados em movimentos classistas, para a realização de lutas populares, independentes e organizadas em bases federalistas, as quais deveriam ser capazes, ao mesmo tempo, de proporcionar conquistas imediatas aos trabalhadores e caminhar rumo à revolução social e ao socialismo, passando necessariamente pela derrubada do capitalismo e do Estado. Em relação aos aspectos políticos, tais militantes buscaram criar seções da ADS em outros países, visando, dessa forma, a instaurar programa de massas com maior organização e atuação dos militantes anarquistas.

Nesse contexto de criação de movimentos militantes em outros países, estudaremos a seguir o surgimento das ideias anarquistas em terras espanholas, porque é nesse local que o anarquismo tem seu ápice histórico, no que tange à representatividade social e política. A República Espanhola, instaurada na década de 1930, significou um momento dual para o pensamento anarquista, porque da mesma forma que marca seu início e um estado nunca antes experimentado pelo pensamento libertário, é nesse momento e território que se demarca também o fim, enquanto movimento representativo, dessa corrente ideológica.

2.2 A experiência anarquista na Espanha: palco de lutas e desafios

Antes de nos atermos à experiência anarquista na Espanha, vale esclarecer que a disseminação das ideias anarquistas se fez presente em vários países e, em cada um deles, deixou um legado de acontecimentos que caracterizaram o processo histórico de cada país.

Todavia, optamos por retratar essa experiência do contexto espanhol porque o anarquismo, na verdade, vivenciou grande tradição na Espanha, e em

nenhum outro lugar as ideias libertárias tiveram tanta receptividade como nesse país. Outro motivo por esse estudo, em especial, diz respeito à criação do movimento das escolas libertárias defendidas e difundidas por Francisco Ferrer, na Catalunha e nas aldeias da Andaluzia, onde visavam à alfabetização de camponeses adultos e trabalhadores da indústria. Sobre Ferrer, Woodcock considera:

Ferrer era na verdade um racionalista obtusamente ortodoxo, espírito tacanho e prosaico, e os poucos escritos que deixou pouco demonstram de uma concepção original da educação. No entanto, na Espanha de fins do século XIX, era talvez de esperar que qualquer homem se opusesse de alguma forma ao domínio da educação pela Igreja, como veio a demonstrar o destino de Ferrer. (WOODCOCK, 2002, 118).

A discussão sobre Ferrer e a criação das escolas libertárias será retomada no segundo capítulo, em que discutiremos as propostas de educação e pedagogia anarquista. Por enquanto, trataremos do contexto sociopolítico da Espanha, das formas de organização da classe operária e da disseminação das ideias anarquistas, que, com o passar do tempo, culminaram na criação de um sistema próprio de ensino, objetivando, assim, perpetuar o ideário em questão.

Desse modo, o movimento anarquista espanhol começa a se consolidar efetivamente a partir de 1868, com a chegada de militantes da França e da Itália, os quais faziam parte da Aliança da Democracia Socialista, organização secreta fundada por Bakunin. O anarquista russo tinha o objetivo de impulsionar um movimento revolucionário que pudesse estruturar na Espanha uma seção da Internacional sob sua influência para se contrapor a Marx, na luta pela hegemonia nessa organização. Foram destacados alguns membros da Aliança para iniciar o processo de disseminação do ideário anarquista junto aos camponeses e operários espanhóis, sobretudo na Catalunha (Barcelona) e na Andaluzia (Sevilha). Os contatos eram feitos com grupos e organizações com fortes componentes libertários e certa inserção no movimento dos trabalhadores. Inúmeras reuniões, encontros, troca de experiências, disseminação de panfletos, livros, jornais, foram empregados, permitindo um acúmulo de ideias capazes de alimentar práticas e ações concretas. Dentre os diversos militantes que foram à Espanha, a história do movimento anarquista reserva um lugar de destaque para o italiano Giuseppe Fanelli. Suas ações são descritas como messiânicas, por conta das dificuldades que enfrentou (a

falta de dinheiro e o fato de não saber falar espanhol) e pelo grande sucesso que conseguiu alcançar, durante sua estadia na Espanha. Ele obteve êxito em disseminar o anarco-coletivismo entre trabalhadores urbanos de Madri e Barcelona e, principalmente, entre os camponeses da Andaluzia.

A tradição anarquista espanhola foi justa em reconhecer que o mérito do estabelecimento de seu movimento coube principalmente a Giuseppe Fanelli, que chegou em Barcelona, quase sem um tostão, em outubro de 1868. É muito curioso, considerando a reputação que Barcelona viria a ter como centro do anarquismo espanhol, que Fanelli não tenha conseguido estabelecer qualquer contato, seguindo então para Madri, onde Fernando Garrido o indicou a alguns jovens tipógrafos federalistas que já conheciam as ideias libertárias por meio das traduções que Pi fizera de Proudhon, mas que não tinham sequer ouvido falar sobre a Internacional. Gonzáles Morago, o único membro no grupo que conhecia um pouco de francês e podia, portanto, comunicar-se com Fanelli, organizou um encontro que somente pode ser descrito como pentecostal. Vários dos jovens presentes àquela noite haveriam de se tornar líderes vitalícios do anarquismo na Espanha [...]. (WOODCOCK, 2002, 118).

Ainda abordando o tema, observe-se a discussão de Woodcock:

O anarquismo espanhol começou neste momento de comunicação acima dos obstáculos da língua. Pois, a maior parte dos ouvintes de Fanelli converteu-se imediatamente à doutrina bakuninista, e alguns dias depois, ao retornar a Barcelona, Fanelli repetiu sua proeza missionária. Nas poucas semanas em que esteve na Espanha, mal aprendeu uma palavra de espanhol, mas reunião após reunião logrou a conversão mesmo daqueles que não sabiam sua língua. Nunca, nem antes nem depois dessa experiência, Fanelli mostrou poderes missionários tão excepcionais. (WOODCOCK, 2002, 119).

O êxito de Fanelli contribuiu de forma decisiva para que o anarquismo se tornasse hegemônico junto aos operários e camponeses espanhóis. No entanto, não podemos superestimar as ações do anarquista italiano e atribuir às suas ações a constituição de um vigoroso movimento anarquista, na Espanha, pois isso constituiria grande simplismo.

Nessa perspectiva, Costa (2004) destaca que o movimento anarquista histórico contava com quase um século, quando despontou a guerra civil, em 1936, história muito curta se comparada à grande aceitação que alcançou entre operários, intelectuais e trabalhadores rurais e urbanos de grande parte da Espanha. Constatamos que, no ano de 1845, Ramón de la Sagra fundou o jornal *El Porvenir*, o qual, apesar da rápida ação das autoridades em suprimir tal periódico, pode ser considerado o primeiro jornal que reproduzia as ideias anarquistas, não somente na

Espanha, mas na Europa. Ramón havia convivido com Proudhon, na França, e foi dele que colheu as inspirações e ideias de liberdade e individualismo.

As ideias libertárias em terras ibéricas não tiveram grande influência junto à classe operária, uma vez que esses trabalhadores mantiveram seus sindicatos de influência esquerdista, legalizados desde 1839, organizados com base nas ideias socialistas. Foi através de Proudhon e Pi y Margall, que as ideias anarquistas se fundamentam, ainda que de modo restrito, como corrente de pensamento ideológico. Na obra *La Reacción y la Revolución*, escrita por esses autores, que saiu em 1854, os pensamentos de Proudhon, adequados por Pi, são relacionados e publicados. Não somente Proudhon, mas Pi também contribuiu para a disseminação da ideologia, por meio da tradução das obras de Proudhon. Essas traduções dão origem, durante os anos 60 do século XIX, ao movimento federalista, cuja influência se nota por meio do forte regionalismo espanhol.

Aqui, vale ressaltar que os federalistas são formados basicamente por pequenos burgueses que aceitavam conquistar o poder político para destruí-lo, diferenciando-se, assim, da corrente libertária, a qual, na década de 60, apareceu na Espanha, junto a uma corrente bem mais extremista de influência bakuniana.

Woodcock (2002) constata que, inicialmente, as ideias de Bakunin conquistaram adeptos entre os operários de Barcelona e de Madri. Logo, tais ideias compreendiam a insatisfação e revolta dos trabalhadores de forma geral, conforme observamos nas greves de 1855 e nas revoltas camponesas de 1861, além de outras atitudes de inconformidade social. Não podemos considerar esses episódios como formas de pensamento anarquista, porém, tais fatos constituíam formas organizadas de descontentamento social.

Para Rocha (2006), com o descontentamento social e a insatisfação do povo espanhol, Bakunin propõe a possibilidade de fundar uma Federação sob a sua responsabilidade, porque, com isso, poderia aumentar a sua força dentro da AIT. Conforme o mesmo autor, com essa finalidade, organiza algumas missões propagandísticas que deveriam difundir as ideias do anarquismo coletivista.

Com os trabalhos desenvolvidos por Fanelli, segundo relatamos acima, surgiram jornais em Barcelona e Madri, *La Federación* e *Solidariedad*, de grande importância, embora primária, para a propagação das ideias anarquistas. Dessa forma, a fundação da Federação da Internacional, em 1870, na Espanha, principia com mais de 15.000 membros espalhados nas principais cidades em que o

movimento surgiu, além de Andaluzia e Valencia. Essa Federação sempre deixou clara sua influência bakuniana. Com o sucesso em auferir novos filiados para a Federação, eclode nesse palco a repressão governamental. Woodcock explica:

Um movimento considerável cresceu rapidamente a partir desses pequenos núcleos. Começaram a surgir jornais internacionalistas – *La Federación* em Barcelona e *Solidariedad* em Madri. Formaram-se seções da Internacional na Andaluzia, em Valência, no norte da Espanha, e, no início de 1870, a Associação já contava com cerca de 15 mil filiados espanhóis. Dois delegados espanhóis, Dr. Gaspar Sentiñon e o tipógrafo Rafael Farga-Pellicer, participaram do Congresso da Internacional na Basileia em 1869 e integravam a maioria que apoiou Bakunin naquele vitorioso primeiro round de combate com Marx. (WOODCOCK, 2002,119).

Nesse momento, a repressão governamental resulta na proibição da Internacional na Espanha, em 1872, porém, os militantes não cessaram seus esforços na difusão de seus ideais. Nessa época, Anselmo Lorenzo passa por Andaluzia, procurando converter pequenos agricultores e jornaleiros que seriam fundamentais para a manutenção das ideias nessa região.

Rocha (2006) relata que, no ano de 1873, a Federação já contava com mais de 50.000 membros, sendo a maioria localizada na área rural do sul da Espanha. Assim, constatamos que a instauração da República contribuiu ainda mais para o seu fortalecimento. A ascensão do criador do federalismo, Pi y Margall, à presidência, com planos concretos de descentralização e avanços sociais, resultou em progresso político para a esquerda espanhola. Por conseguinte, a ação conservadora no norte da Espanha e a impaciência dos federalistas do sul, fortemente influenciados pelas ideias da Internacional e com a ajuda de alguns de seus membros, esgotaram pouco a pouco as bases de sustentação do governo e, respectivamente, sua imagem junto às camadas esquerdistas. Contudo, após a ação do exército, ao dominar a insurreição no sul, ocorre o pedido de demissão do presidente da época.

Em face desse fato, a Internacional, como órgão, não participa desse momento, o que ocasiona a derrota federalista. Esse acontecimento se dá porque a Internacional já havia aprovado uma menção que condenava todas as atividades políticas, numa clara intensificação da influência bakuniana. A participação de alguns filiados provocou alguns episódios violentos, como a tentativa de revolução

na cidade de Alcoy⁴. Para Rocha (2006, p. 10), “[...] tal episódio demonstra a falta de maturidade do movimento anarquista”, no entanto, essa ação logo se desorganizou e restou somente a função pedagógica dessa pequena revolução, além da severa repressão por parte dos policiais.

Depois do ocorrido em Alcoy, houve a retomada do poder pelos militares e carlistas⁵, elementos conservadores da política espanhola. A Federação Internacional vivenciou o aumento de seus números, na mesma proporção que cresceram as perseguições contra seus dirigentes. Em 1874, organiza-se uma grande operação militar para desbaratar a Federação da Internacional em solo espanhol. O sucesso dessa ação força os anarquistas a tomar o caminho da clandestinidade, desenvolvendo uma militância aparentemente violenta.

Segundo Rodrigues (2011), durante esses acontecimentos, o movimento perdia espaço nas cidades, pois a extinção dos sindicatos foi um golpe insuperável, naquele momento. Já nas zonas rurais, o anarquismo camponês tomou mais força. Ao contrário dos sindicatos que tinham nas reuniões a forma didática para explorar e difundir as ideias, no campo, o esforço era quase missionário. Grupos pequenos ou indivíduos se espalhavam pelas aldeias, disseminando as ideias libertárias. Tais ações, que se concentraram em pequenos grupos, fortaleciam as relações individuais, essência do anarquismo, sem chamar a atenção das autoridades. É verdade que esse movimento se tornava quase milenarista, avançando pouco nas propostas de movimentos mais amplos, mas de forma sutil e completamente comprometido com a verdade.

Woodcock (2002) declara que a tentativa de assassinar Afonso XII, no ano de 1878, planejada por um jovem anarquista, faz emergir uma nova fase para o anarquismo espanhol, com resquícios de violência e repressão. Na zona rural, ocorreram graves ataques como resposta às prisões e perseguições do exército e do governo, que, nesse momento, fazia aumentar a violência em proporções ainda

⁴ 2 Em Alcoy, o predomínio econômico era das indústrias de papel. Os funcionários de várias indústrias desse ramo começaram uma agitação com finalidades pontuais, mas a ação violenta da polícia despertou a ira dos trabalhadores, os quais venceram a polícia mataram o prefeito, além de alguns burgueses que não conseguiram fugir, desfilando, em seguida, com as cabeças dos inimigos nas ruas da cidade.

⁵ De acordo com o documento do *Arquivo Histórico de Lisboa* (2006, p. 3), “[o] Carlismo foi um movimento legitimista espanhol, que surgiu a partir de 1830, quando Fernando VII declarou a sua filha Isabel como sua sucessora, contra as pretensões do irmão Carlos Maria de Bourbon, príncipe das Astúrias. Depois da morte de Fernando VII, Carlos de Bourbon proclama-se Carlos V, dando origem às guerras civis de 1833-1840, 1846-1849 e 1872-1876. Em Portugal, D. Miguel recebe o apoio dos carlistas nas lutas entre liberais e conservadores, que provocaram a divisão nas Casas Reais de Bragança e Bourbon, dando origem a um conjunto de conspirações e tentativas de levantamento de uma guerrilha carlo-miguelista em Portugal, sobretudo na III Guerra Carlista entre os anos de 1872 e 1876”.

maiores, mantendo ataques violentos entre anarquistas e os órgãos oficiais do governo.

A legalização das organizações operárias, no ano de 1881, pode ser considerada como uma tentativa de agrupar e controlar os trabalhadores. Esse fato caracteriza a ressurreição da Internacional, sob o nome de “Federação dos Trabalhadores da Região Espanhola”. No momento em que ressurgiu nas terras espanholas, traz consigo disputas acirradas entre sindicalistas e camponeses, ou seja, os últimos adeptos de ações mais violentas, devido ao fanatismo que se atribuiu ao anarquismo camponês, na Espanha.

Conforme Rocha (2006), os meios de propaganda e não muito raras ações de grupos mais radicais serviam como justificativa para ações violentas dos órgãos repressores. Em Andaluzia, região sul da Espanha, a repressão era tão intensa que a Federação atuava na clandestinidade, a fim de manter sua existência contra a ação governamental. Já na Catalunha, a linha ideológica defendida pelos dirigentes da Federação, o Coletivismo Bakuniano, o qual ainda acreditava nas grandes formações operárias, dirigida por uma elite convicta que deveria encaminhar a massa, começou a ser questionada pelos adeptos do anarcocomunismo, inspirado nas obras de Kropotkine⁶, principalmente, que defendiam a criação de pequenos grupos encarregados da divulgação das ideias, pela propaganda e pela ação.

Essa propagação das ideias de Kropotkine foi tamanha que, no final da década de 80 do século XIX, foi estabelecida a divisão entre os grupos. Entretanto, apesar da formação de entidades diferentes para esses grupos, a divisão sempre foi muito flexível. Era comum que integrantes de um ou outro grupo participassem de atividades do outro. Na verdade, os grupos se completavam e proporcionavam aprendizados diferentes, mas importantes, para seus membros, como a ação e o debate sindical, anarcocomunismo e coletivismo, respectivamente.

Segundo Woodcock (2002), ao final do século XIX, as ações de violência se intensificaram ainda mais. O movimento anarquista espanhol foi responsável por vários assassinatos e insurreições, sempre combatido com mais

⁶ Para via de esclarecimento, Pierre Kropotkine foi um geógrafo russo, escritor, pensador do anarquismo e membro da Primeira Internacional. Assumiu um anarquismo comunalista, mutualista e solidarista. Defendia uma sociedade baseada na lei da solidariedade e da ajuda mútua, porque, para ele, o homem tinha predisposição natural para ela. Assim sendo, a comuna deveria ser detentora de todos os meios de produção.

violência pela Guarda Espanhola. Em 1893, a violência é tamanha que justifica a criação da Brigada Social, força policial antianarquista. Rapidamente, o regime militar vigente nesse período, na Espanha, utiliza-se dos atentados promovidos por anarquistas, ou não, para camuflar as perseguições contra todos os inimigos do regime. Muitos presos desse período morreriam antes mesmo dos julgamentos, vitimados pelas violentas torturas.

Em tal contexto, não podemos afirmar que somente a força das ações violentas representava o movimento anarquista espanhol, porque a força das ideias também despertou muita influência sobre artistas e intelectuais. No ano em que se assistiram a várias prisões e atentados violentos, surgia *La Revista Blanca*, o mais importante periódico anarquista, que, para sua produção, contou com a participação de muitos intelectuais espanhóis e estrangeiros nas edições publicadas.

Apesar do aumento do número de ações por parte dos anarquistas, ainda não se vislumbrava a greve geral como instrumento revolucionário. Isso só ocorre após o fortalecimento dos sindicatos, no início do século XX, e também com a influência dos sindicatos coletivistas da França. Porém, mesmo com esse entendimento, o território espanhol possuía regiões muito pobres e afastadas dos grandes centros, onde se desenvolvia com intensidade o individualismo, de sorte a restringir qualquer tentativa de greve geral mais prolongada e ampla. Em acréscimo, a Guarda, sempre presente, coagia as ocorrências de tentativas grevistas isoladas.

A respeito desse assunto Costa (2004) acrescenta que a influência francesa exerceu igualmente um papel importante, pois, em 1908, os sindicatos Libertários da Catalunha se juntam para formar a *Solidaridad Obrera*⁷. A primeira ação de destaque dessa organização foi a greve geral de 1909, que gerou confrontos violentos entre operários e policiais e resultou na morte de mais de 200 trabalhadores, dezenas de Igrejas e Conventos incendiados e centenas de feridos, de ambos os lados. Politicamente, as consequências da repressão contribuíram para enfraquecer o governo conservador, visto que a ação unificada mostraria para os demais sindicatos da Espanha a possibilidade real de ações conjuntas. Portanto, em 1910, reúnem-se representantes de sindicatos, não somente de influência anarquista, de toda a Espanha para avançarem com a unificação das ações

⁷ A *Solidaridad Obrera* foi um periódico de expressão da Confederação Regional do Trabalho da Catalunha e Balears, do sindicato anarquista espanhol CNT-AIT, e porta-voz desse sindicato, na Espanha (WOODCOK, 2002).

sindicais, fato que resultou na fundação da *Confederación Nacional del Trabajo*, a CNT, com sede na cidade de Sevilha.

Os anarquistas, socialistas e sindicalistas concordaram quanto a uma ação conjunta, e o *Solidariedad Obrera* convocou uma greve geral. Durante a "Semana Trágica" que se seguiu, travaram-se violentas lutas nas ruas de Barcelona; a polícia e as tropas levaram cinco dias para estabelecer o controle. Aproximadamente 200 trabalhadores foram mortos nas ruas e - na explosão da paixão anticlerical que habitualmente acompanha os levantes populares na Espanha - mais de cinquenta igrejas e conventos foram incendiados e muitos monges assassinados. O governo conservador reagiu da forma costumeira com prisões em massa, torturas em Montjuich e execuções sumárias incluindo a de Francisco Ferrer. Na verdade Ferrer achava-se na Inglaterra durante a Semana Trágica, mas ainda assim foi submetido à corte marcial e fuzilado sob a falsa acusação de ter fomentado o levante. Como depois das atrocidades de Montjuich em 1896 houve grandes protestos no exterior, Ferrer se tornou um mártir internacional e até na Espanha o clamor de desgosto diante dos métodos usados pelas autoridades forçou o primeiro-ministro conservador Maura a renunciar, o que levou ao poder o governo liberal de Canalejas.

A Semana Trágica e suas consequências incutiram nos libertários espanhóis a necessidade de uma organização de luta mais forte, e em outubro de 1910 representantes sindicais 119 de toda a Espanha se reuniram em Sevilha para um congresso histórico. Apenas os sindicatos socialistas já filiados à UGT se mantiveram à parte; a grande maioria dos sindicatos remanescentes enviou seus representantes, e decidiu-se formar uma nova organização, a famosa *Confederación Nacional del Trabajo*, mais conhecida por CNT. (WOODCOCK, 2002, p. 119-120).

A CNT foi alterada com o esforço de vários sindicatos e liderada desde seu início pelos anarquistas. Foi considerada como um instrumento para a Revolução e formada entre uma complexa estrutura federativa por região, não por atividade profissional. Assim, poderíamos sustentar que o anarquismo espanhol se moderniza com a criação da CNT, que, mesmo com tamanha complexidade, manteve apenas um funcionário remunerado, o que impedia a formação de burocracia, tão coibidora das ações libertárias por meio dos órgãos oficiais.

Woodcock (2002) aponta que esse modernismo apresentado pela organização desperta atenção das elites governantes, que, em seguida, lutam para torná-la ilegal. Esse fato ocorreu em 1912, porém, não impede o seu fortalecimento para, em 1914, de volta à legalidade, ser encarada como melhor opção de organização trabalhista para grande parte dos trabalhadores. Todavia, isso foi possível – em âmbito interno – devido aos fracassos da central única socialista, a União Geral dos Trabalhadores (UGT), e ao descrédito de seus dirigentes. Em relação ao âmbito externo, podemos citar a Revolução Russa, que logo foi associada às inspirações revolucionárias da CNT.

No ano de 1919, foi realizado em Madri um congresso, onde a CNT contou com 700.000 filiados. Mesmo demonstrando interesse inicial com a Revolução Russa, houve uma rápida decepção motivada pelas perseguições empreendidas contra anarquistas russos, pelo governo comunista, circunstância que constituiu uma ruptura decisiva e definitiva, na Espanha. Porém, em várias regiões da Europa, principalmente na França, onde a CNT era considerada como inspiração principal, anarquistas filiavam-se ao Partido Comunista. Nesse sentido, não conseguindo evitar seu fracasso, a CNT espanhola deixa a III Internacional, em 1922, dois anos após seu ingresso.

A violência política, atuando como vingança ou como opção de ação revolucionária, permanece sendo um marco do anarquismo espanhol. Mesmo a maioria do grupo se caracterizando pela defesa de métodos não violentos, as atitudes dos mais radicais acabava por conferir a todo o grupo uma imagem de violência, a qual permanecia no imaginário popular.

Vares (1992) ressalta que, em 1923, após anos de duros confrontos e de pequenas conquistas, a ascensão de Primo de Rivera ao poder, na Espanha, marca um longo período de clandestinidade do movimento anarquista e um período de menos confronto, tanto em número como em intensidade. Isso se deve às ações governamentais, que, apesar de ser uma ditadura, procurou conciliar os conflitos, garantindo vantagens moderadas para a classe trabalhadora, sem retirar os benefícios das elites, o que servia para a pacificação das massas. Apesar de não aceitar a ascensão de Rivera, a CNT não teve forças para realizar grandes movimentos grevistas, já que a UGT socialista era, pelo menos inicialmente, simpática às ideias de sociedade ordenada e equilibrada de Rivera.

Assim, não demorou muito para que fossem desfeitos os sindicatos federados e proibidos todos os materiais vinculados à propaganda da CNT. A proibição, dessa vez, foi menos violenta e mais eficaz que as anteriores. A CNT, enquanto entidade de massa, se desfez durante o período de ditadura, apesar de ações contínuas de seus militantes mais radicais continuarem ativas.

Essa militância radical não dependia unicamente da CNT para suas ações, de maneira que, em 1926, fundou-se, na França, a Federação Anarquista Ibérica (FAI), que ganha adeptos em terras espanholas, rapidamente. Era a primeira organização representativa e totalmente anarquista, cuja função era preparar a revolução libertária.

Conforme Vares (1992), a FAI conseguiu reunir ao mesmo tempo a elite do movimento anarquista espanhol, com larga experiência e forte convicção ideológica, bem como indivíduos com comportamento social duvidoso. Era, em resumo, a personificação de uma entidade pensada e idealizada por Bakunin, uma elite militante que deveria encaminhar uma organização de massa, a CNT, nesse caso, com a colaboração entre idealistas e os elementos marginais da sociedade, necessários para derrubar o Estado.

Ainda em Vares (1992), observa-se que outro inimigo elegido pela FAI, fora o Estado, foi a Igreja, pois se acreditava que essa instituição era responsável pela usurpação da bondade e da vontade de liberdade natural do homem. Nesse contexto, segundo Costa (2004), não seria exagero afirmar que o anarquismo, na Espanha, tomou o caráter de um movimento tardio de reforma. Por isso, o elemento moral-religioso presente nas concepções anarquistas ganha contornos únicos na Espanha, como o sentimento de homens que haviam sido profundamente religiosos, que sentiam ter sido abandonados e enganados e, também, a tentativa de emancipar a Espanha de um cristianismo indecente.

Um ano após a criação da FAI, foram organizados alguns comitês de ação para lutar contra a ditadura. Nesse período, os líderes da FAI já representavam a grande maioria dos dirigentes da clandestina, mas existente CNT. Esses comitês passariam a ajudar inclusive outros grupos, como os republicanos, os quais queriam igualmente o fim da ditadura. Essa ajuda não foi considerada uma traição, mas algo a alcançar a realização de uma revolução libertária. Contudo, o fim da ditadura e a instauração da república, que legaliza a CNT, em 1930, que já havia cedido aos ideais mais radicais de seus dirigentes, essa instituição ressurgiu mais forte e combativa.

O regime republicano tomou conta do comando governamental e, para tanto, contou com a participação de alguns socialistas, o que não significou a pacificação das ações sindicais e camponesas. Pelo contrário, os anarquistas entendiam que havia chegado o momento de adentrar na revolução o mais rápido possível. Entretanto, o governo republicano não consegue controlar e resolver os incidentes provocados pelo movimento, utilizando-se da repressão para o estabelecimento da ordem social.

Pelo fato de intervir, até mesmo com violência, nas ações dos trabalhadores e, em especial, dos anarquistas, Rocha (2006) salienta que a imagem

do governo em questão ficou muito prejudicada entre essa classe. Em relação à CNT, esta organização viu aumentar seu prestígio e admiração, pois, em sua maioria, os membros não eram a favor de ações violentas, apesar de estas existirem por parte de dirigentes mais radicais. No entanto, tais dirigentes não pouparam esforços, expulsando ou calando politicamente os militantes mais moderados ou reformistas.

Diante disso, esse primeiro governo republicano não consegue desenvolver seu plano. Essas discussões e desacordos em relação à atuação do governo e intervenções, por parte dos anarquistas, levaram à derrota do governo, durante as eleições de 1933. Nesse período, houve poucas ações com a marca da CNT, já que foi um tempo de aparente interiorização do movimento. Para Rocha (2006), a derrota pode ser classificada como um retrocesso para os programas sociais instaurados durante o Governo de Manuel Azanã, porém, devido à repressão empreendida pelo governo conservador, significou uma última tentativa de união aos segmentos da esquerda.

Assim, foi estabelecida uma aliança entre movimentos radicais e moderados da esquerda, podendo contar com o apoio dos sindicatos anarquistas. Mesmo não fazendo parte da chapa para o Governo, os membros dessa aliança decidem votar nas eleições de 1935. Contudo, houve a vitória reconduzindo Azanã ao cargo de chefia do governo e vida nova aos movimentos de esquerda, que, enfim, passaram a acreditar que suas reformas poderiam ser instituídas.

Com a vitória da Frente Popular, denominação dada a essa aliança de esquerda, veio a anistia de muitos presos ou exilados políticos, além da reunificação em torno da CNT de alguns grupos moderados que estavam afastados desde 1933. Esses fatos contribuíram muito para o fortalecimento do grupo sindical.

Apesar desse momento favorável para o ideal revolucionário, a CNT não aceita estabelecer uma aliança com a UGT e, a despeito da expectativa em torno da revolução quem toma a frente é o exército, o qual se utiliza de armas, para estabelecer a ordem conservadora. Na sequência, partimos para o início da Guerra Civil, em 1936, que se prolonga até o começo de 1937, com ações da CNT e da FAI. Woodcock retrata esse período:

Um período inicial, dinâmico, que se estende de julho de 1936 aos primeiros dias de 1937, no qual a CNT e a FAI estavam entre os grupos dominantes, e um outro, subsequente, iniciado em maio de 1937, durante o qual estes

movimentos perderam tanto em influência quanto em liderança, à medida que a centralização nas questões administrativas e militares logrou submeter as regiões legalistas da Espanha ao controle do governo republicano, com um consequente fortalecimento da influência comunista. (WOODCOCK, 2002, p. 136).

No decorrer desse processo, ocorre a derrota do movimento golpista em muitas regiões da Catalunha, passando por Aragão, Madri e chegando até as Astúrias, causada pela ação rápida e eficiente da FAI, que afinal estava se preparando para esse momento desde a sua criação, e dos trabalhadores da CNT. Desse modo, muitas fábricas passaram a ser administradas pelos sindicalistas da CNT, e as terras foram coletivizadas nas principais zonas rurais de Aragão e do Levante. A CNT e a FAI eram, pelo menos na Catalunha, elementos mais fortes, nesse primeiro momento, que o governo republicano.

Entretanto, conforme Rocha (2006), essa experiência libertária teria vida curta, graças às especificidades do movimento anarquista e desse momento espanhol. A resistência dos anarquistas à disciplina e à autoridade incapacitava-os para uma guerra prolongada, que é, por natureza, segundo autores como Woodcock, um processo totalitário. O povo espanhol, o qual respondera rapidamente e de forma apaixonada, em um primeiro momento, ao ataque dos conservadores, perderia esse impulso, não conseguindo conservar o clamor inicial.

Assim, alguns líderes anarquistas, vendo as dificuldades em manter o impulso inicial e prevendo as dificuldades que a revolução enfrentaria, aceitam a disciplina e a organização necessária ao momento. Já alguns dirigentes decidem aderir ao governo e, ao fazê-lo, porém, entram em contradição com a própria natureza do movimento, já que iriam fazer parte das instituições governativas, às quais eram oposições primárias e naturais.

Rocha (2006) ainda afirma que essa contradição não persistiu por muito tempo, porque, na primeira metade de 1937, os movimentos anarquistas, mesmo com alguns de seus líderes solicitando o contrário, combatem os comunistas em Barcelona, como uma resposta ao assalto à central telefônica⁸, sob o controle dos anarquistas, promovida pelos comunistas. A partir desse episódio e do aumento da influência soviética, a CNT deixaria, enquanto grupo organizador de massa, de

⁸ Com a finalidade de criar um clima de tensão em todo o país, a FAI organizou pequenos levantes, tentando tomar de assalto a Central Telefônica de Madri e demonstrando, assim, um papel provocador, confundindo tanto os líderes da CNT quanto o governo republicano.

contar na cena espanhola. O movimento comunista de influência stalinista⁹ era muito incipiente na Espanha, mas, com a ajuda da URSS, passa a ser favorecido pelo governo. Nessa perspectiva, a entrada da União Soviética no conflito marca para muitos anarquistas o fim da Revolução. A guerra continuou; porém, a revolução, enquanto tal, já havia culminado em derrota para muitos grupos.

Mesmo somando quase dois milhões de afiliados, no primeiro ano da Guerra Civil, a CNT e a FAI saem de cena lentamente e de todos os campos de atividade. Dessa forma, a guerra se direcionava cada vez mais para as mãos dos peritos militares russos, acostumados a impor a disciplina e a organização e com cada vez mais influência no governo republicano, período que durou até a derrota republicana, em 1939. Nesse contexto, surgem perseguições, assassinatos, prisões e atentados, na disputa entre os grupos até então unidos em torno da república. Um ano depois da vitória eleitoral de 1936, a Frente Popular dissolveu-se. Essa disputa, que começou de modo inibido, não demorou muito para tomar as cidades.

Conforme Woodcock (2002), embora as experiências de coletivização da terra e da socialização de algumas indústrias tenham, mesmo que por um pequeno período, sido realizadas com sucesso, “[...] o que ficou desta experiência do anarquismo espanhol foi à derrota militar e política que o grupo anarquista, apesar de ser maior que seus principais concorrentes, sofrerá no momento e no território onde mais se desenvolveu em toda a sua história enquanto movimento revolucionário” (p.136). Perdera, inicialmente, não para os grupos mais bem equipados e preparados da direita conservadora espanhola, apoiada pelos regimes nazifascistas, mas para seus coirmãos espanhóis, que enfrentaram as mesmas dificuldades históricas, contudo, que conseguiram melhor articulação e sustentabilidade política, também não muito duradoura, em um momento revolucionário.

Embora os embates anarquistas em solo espanhol tenham acontecido muito antes que no Brasil, o contexto brasileiro também vivenciou a disseminação dessa tendência, não se tratando apenas de uma transposição de ideias e ideais de

⁹ Por Stalinismo entendemos o período em que o poder político na antiga União Soviética foi exercido por Josef Stalin. Durante esse período, Lukács esclarece que “[...] a tendência staliniana foi sempre a de abolir, quanto possível, todas as mediações, de instituir uma conexão imediata entre os fatos mais crus e as posições teóricas mais gerais” (LUKÁCS, 1977, p.6).

um país a outro. Houve uma proposta que aqui se desenvolveu e que tem suas peculiaridades, conforme estudaremos a seguir.

2.3 Experiências anarquistas no contexto brasileiro

Conforme Oliveira (2009), o anarquismo surgiu no Brasil, ainda no século XIX, como elemento desestabilizador da ordem, influenciando algumas revoltas da época (como foi o caso da Insurreição Praieira de 1848), o meio artístico e cultural, além das experiências de lutas das colônias agrícolas e experimentais do final do século, sendo a Colônia Cecília (1890-1894) a mais conhecida dessas experiências. No século XIX, o Brasil também vivenciou a constituição de movimentos grevistas, a circulação de jornais operários e, ainda, as primeiras tentativas de organização de núcleos de resistência de trabalhadores aos governos exercidos na época.

O advento do que chamamos “vetor social do anarquismo” (CORRÊA, 2013, p. 22) se deu a partir da década de 1890, impulsionado por um crescimento da inserção social do anarquismo no meio sindical, que culminou na segunda década do século XX. Ao mencionar o vetor social do anarquismo, Corrêa refere-se às mobilizações populares que possuem significativa influência do mesmo, principalmente no que diz respeito aos aspectos práticos do movimento, independentemente dos setores em que ocorram. Podemos assinalar que essas mobilizações, as quais resultam das lutas de classes, não seriam entendidas como anarquistas, uma vez que se organizam em torno de questões específicas de reivindicação, como, por exemplo, um sindicato dos trabalhadores onde essa classe luta apenas por melhores salários. Dessa forma, essas mobilizações constituem espaços de inserção social das ideias anarquistas, que, por meio de sua influência, atribuem aos movimentos práticas mais combativas e autônomas, com a utilização da ação direta, da democracia direta, objetivando a transformação social. As mobilizações constituídas em vetor social do anarquismo são realizadas no seio dos movimentos sociais, considerados como espaços privilegiados para o trabalho social, e não como uma massa a ser dirigida.

No Brasil, Corrêa (2013) pontua que o vetor social da ideologia anarquista começou a se desenvolver nos fins do século XIX, com o crescimento da população urbana nos centros das cidades e, depois, com o crescimento industrial, o

qual naturalmente fazia aumentar igualmente a exploração dos operários, vítimas de jornadas extenuantes, de condições insalubres de trabalho e de salários baixos, em fábricas que, além disso, empregavam mão de obra infantil. Com o objetivo de defender a classe dos trabalhadores dessa condição praticamente insuportável de exploração, nasceram diversas organizações operárias, revoltas, greves e insurreições, que foram se tornando cada vez mais comuns.

Observamos, em Samis (2004), que o acirramento da luta de classes no Brasil passou pela greve dos cocheiros, em 1900, pelo conjunto de greves de 1903, o qual teve seu auge na greve generalizada iniciada pelos tecelões, pelos movimentos que culminaram na Revolta da Vacina, em 1904. Em 1903, foi fundada a Federação das Associações de Classe, no Estado do Rio de Janeiro, que seguia o modelo sindicalista revolucionário da Confederação Geral do Trabalho (CGT)¹⁰, da França, sendo depois transferida para a capital, onde recebeu o nome de Federação Operária Regional Brasileira (FORB), no ano de 1906.

Verificamos que, até o ano de 1904, o anarquismo se apresentou como uma ferramenta ideológica de luta e “[...] foi, sem sombra de dúvidas, o sindicalismo revolucionário o responsável pelo primeiro vetor social conseguido pelos anarquistas nos grandes centros brasileiros” (SAMIS, 2004, p. 179). Já em 1905, na cidade de São Paulo, sapateiros, padeiros, marceneiros e chapeleiros fundaram a Federação Operária de São Paulo (FOSP) e, em 1906, surgiu a Federação Operária do Rio de Janeiro (FORJ), que não demorou muito para dar lugar, em 1917, para a União Geral dos Trabalhadores (UGT), reagrupando os sindicatos de resistência contra possíveis regressões. Em 1919, a UGT transformou-se em Federação dos Trabalhadores do Rio de Janeiro (FTRJ) e, em 1923, foi refundada a FORJ, com aspirações e ideias renovadas.

Em abril de 1906, aconteceu, no Rio de Janeiro, o Congresso Operário Regional Brasileiro, conhecido como o Primeiro Congresso Operário Brasileiro, do qual participaram delegados de vários Estados do Brasil, representando diversas categorias. Nesse evento, aprovou-se a adesão ao sindicalismo revolucionário

¹⁰ Conforme Rocha (2014), a Confederação Geral do Trabalho representou o derradeiro esforço do sindicalismo revolucionário na luta pela Revolução Social. Segundo foi definido mais tarde, na Organização Social Sindicalista (espécie de Carta Magna do Sindicalismo), a CGT era o superorganismo essencial de classe, de luta e para a luta da classe trabalhadora contra a classe patronal, contra a burguesia, ou seja, contra o Estado. A Confederação Geral do Trabalho é uma confederação sindical francesa, criada em 23 de setembro de 1895, em Limoges.

francês, adotando-se a neutralidade sindical, o federalismo, a descentralização, o antimilitarismo, o antinacionalismo, a ação direta e a greve geral. Outros congressos ocorreram nos anos de 1913 e 1920, e, em 1908, foi fundada a Confederação Operária Brasileira (COB).

O sindicalismo revolucionário tomou corpo e forma através de uma escolha que se deu pela eleição do campo econômico de mobilização e pela interessante proposta do federalismo, já que permitia a autonomia do sindicato na federação e desta, na confederação. Além disso, havia uma influência internacional de adoção desse modelo em outras partes do mundo. As lutas geradas em torno das mobilizações pelas questões de curto prazo serviam como aquecimento revolucionário, pois, assim, preparavam o proletariado para a revolução social.

Samis (2004) esclarece que os anarquistas esperavam que, na ação concreta, na solidariedade, e na observação empírica das contradições entre capital e trabalho, evidenciada nos confrontos, estivesse a grande lição a ser aprendida pelos trabalhadores. Com efeito, para o autor, essa seria a garantia da aquisição de princípios ideológicos e experiências práticas da ação cotidiana e revolucionária das massas.

O início do século XX foi bem tumultuado, na realidade brasileira, pois contou com mais de uma centena de movimentos grevistas, que atuavam, principalmente, em torno da questão salarial. Durante a conjuntura dos anos 1917 a 1920, só no eixo RJ-SP, houve mais de duas centenas de manifestações e paralisações. Essas ações, culminadas em mobilizações, receberam ampla influência dos anarquistas, que trataram de disseminar suas ideias dentro dos sindicatos de categorias, visando à conquista de novos aliados para o movimento.

A respeito da possível revolução social, a qual se tornava cada vez mais real, desde meados da década de 1910, Corrêa (2013) pontua que a expectativa para revolução acabou em três relevantes mobilizações. A primeira, em 1917, ficou conhecida como a Greve Geral de 1917, quando os trabalhadores de São Paulo, em grande parte organizados em torno do Comitê de Defesa Proletária, lutaram contra a carestia, realizando sabotagens e boicotando produtos das indústrias Crespi, Matarazzo e Gamba. Entre as vitórias do movimento grevista, estão a jornada de oito horas de trabalho e aumentos salariais conquistados por setores do movimento. No ano de 1918, as mobilizações continuaram e, no Rio de Janeiro, ocorreu a Insurreição Anarquista, oriunda de greves ocorridas nas fábricas

cariocas e da ocupação do Campo de São Cristóvão pelos trabalhadores, os quais queriam a tomada dos prédios do governo e o estabelecimento, na cidade, do primeiro soviete¹¹ do Rio de Janeiro. Enfim, em 1919, a União dos Operários em Construção Civil (UOCC) foi a mobilização que conseguiu maior ganho de todas, conquistando as oito horas diárias de trabalho para toda a categoria. Contudo, fora as mobilizações havidas no Rio de Janeiro e em São Paulo, mobilizações significativas aconteceram em outros Estados do Brasil, como Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Minas Gerais, Pernambuco, Alagoas, Paraíba, Bahia, Ceará, Pará e Amazonas.

Paralelamente a esses acontecimentos, também havia um grande movimento cultural que trabalhava junto com as mobilizações sindicais e que tinha muita importância: eram as escolas racionalistas inspiradas nos princípios de Ferrer y Guàrdia (assunto que será tratado no próximo capítulo), centros sociais, teatro operário e outras iniciativas que foram fundamentais para forjar uma cultura de classe, objeto de união nos momentos de luta.

Nesse palco crescente de luta, houve a formação de duas organizações políticas e ideologicamente anarquistas, que visavam a trabalhar com o movimento sindical. A primeira delas foi a Aliança Anarquista do Rio de Janeiro, fundada em 1918, pela necessidade de uma organização anarquista para a atuação dentro do sindicalismo, e que foi importante para a revolta de 1918. No entanto, com a repressão ocorrida, essa Aliança foi desfeita, se reorganizando novamente no primeiro Partido Comunista, de inspiração libertária, fundado em 1919. Tanto a Aliança Anarquista como o Partido Comunista alocavam militantes de um setor do anarquismo, chamado organizacionista, concebendo como necessária a distinção dos níveis de atuação, o nível político (ideologicamente anarquista) e o nível social (das mobilizações sindicais). Para tais militantes, era imprescindível a criação de organizações totalmente anarquistas, uma vez que, dessa forma, atuavam junto ao sindicalismo. É importante destacar que já havia, nesse momento, uma preocupação de anarquistas com a sua organização específica.

¹¹ Conforme Mealha (2011), os sovietes constituem conselhos de deputados, operários e soldados. Surgiram como forma de exercício de poder, durante a Revolução Russa de 1905.

Podemos afirmar que, até o início dos anos 1920, as mobilizações em prol da ideologia anarquista foram intensas. Começou, nesse período, a crise do anarquismo, consolidando-se tal fato em sua desmobilização, na década de 1930.

Corrêa (2013) enfatiza que a perda do vetor social do anarquismo é fruto de dois contextos de crise, um de conjuntura e outro do próprio anarquismo.

Em relação à conjuntura, isso foi marcado, em primeiro lugar, pela repressão, tanto ao sindicalismo quanto ao anarquismo, o que se pode comprovar com a terceira reformulação da lei Adolfo Gordo¹², de 1921, a qual previa a repressão e a deportação dos anarquistas, além das deportações de militantes. Além disso, havia um retrocesso das lutas sociais em todo o mundo e uma frustração com o resultado das lutas depois da Revolução Russa de 1917. O fim da Primeira Guerra também foi muito significativo para a recuperação das fábricas europeias, que voltaram a exportar, inclusive para o Brasil, e diminuíram o contingente operário nas cidades, seguindo-se o crescimento do Partido Comunista (fundado em 1922). Esse Partido Comunista, a partir de 1924 começou a disputar mais fortemente as organizações sindicais e a aliar-se aos reformistas, propondo a participação eleitoral como forma de expressão política. O autor também assinala que o atrelamento dos sindicatos ao Estado foi sacramentado em 1930 e 1931, pelo governo Vargas, dissipando-se, em 1932, quando os sindicatos, através de Lei, foram obrigados a seguir algumas determinações estatais, tais como aprovação governamental e regras de funcionamento.

Na perspectiva de Samis (2004), o contexto do anarquismo foi marcado, sobretudo pela confusão entre os seus níveis de atuação. Para muitos militantes, o sindicalismo, com suas mobilizações, era o meio de atuação que deveria conduzir a um fim, expressado pela revolução social e constituição do socialismo libertário. Todavia, ao invés de conduzir a esse determinado fim, acabou cavando seu próprio fim, já que não havia ao certo estabelecido seus níveis de atuação. Esse fenômeno já vinha sendo notado no anarquismo e foi muito discutido em debates, principalmente em 1907, no Congresso de Amsterdã, entre Malatesta e

¹² A respeito dessa lei, comenta Dias (1977, p. 222): "[...] uma lei que era um misto de tudo quanto de reacionário havia sido votado nos Parlamentos dos países mais reacionários da Europa, para ser aplicada ao nosso País. Chegava a premiar a delação [...]. Era uma lei para escravos, abertamente favorável ao patrão, cuja palavra bastava para levar um operário à cadeia como delinquente e atirar com " ele nos seringais do Acre ou nos sertões do Nordeste, ainda infestados de burgueses agressivos."

Monatte. Monatte, defensor do “sindicalismo puro”, enxergava grande semelhança entre sindicalismo e anarquismo e defendia que “[...] o sindicalismo se basta a si mesmo” (MONATTE, 1998, p. 206). Malatesta, com uma posição oposta, considerava o sindicalismo “[...] um campo particularmente propício para a difusão da propaganda revolucionária e também como um ponto de contato entre os anarquistas e as massas” (MALATESTA, 2010, p. 32). Dessa maneira, sustentava a necessidade de dois níveis de atuação, um político anarquista, e outro social, no âmbito do sindicato, o qual seria o meio de inserção social.

Nesse sentido, as posições de Malatesta e Monatte resumiriam as posições dos anarquistas brasileiros. De um lado, parte dos anarquistas defendia a necessidade da organização especificamente anarquista, que deveria buscar inserção social nos sindicatos. De outro, anarquistas que haviam entendido a militância nos sindicatos como sua única tarefa, esquecendo-se de formar grupos específicos capazes de dar sustentação à prática revolucionária (SAMIS, 2004).

No que tange aos acontecimentos sociais do início do século XX, Samis sugere que sua posição está alinhada com a de Malatesta, retomada no Brasil por José Oiticica, que, na época, atentou para o problema da falta de organizações específicas anarquistas. Em 1923, ele já alertava para o fato de que os anarquistas vinham se dedicando completamente às atividades sindicais e renunciando às atividades ideológicas, confundindo o sindicalismo, que era o meio de inserção, com o fim a que se queria chegar. Para ele, era fundamental a criação de federações anárquicas fora dos sindicatos, tais como a Aliança de 1918 e o Partido de 1919, os quais, apesar de serem grupos ou federações desse tipo, foram insuficientes para a tarefa a ser realizada.

De acordo com Oiticica, como já frisamos, era importante naquele momento envidar esforços na formação de grupos “fechados”, com um programa definido de ação e compromissos tacitamente assumidos pelos militantes. A “centralização” das forças anárquicas, ainda segundo ele, na luta contra a burguesia, não podia ser confundida com a “descentralização” típica das organizações libertárias. Reclamava então duas medidas urgentes à eficiência da ação anarquista: “[...] seleção dos militantes e concentração de forças”. E concluía: “[...] só isso nos dará unidade de ação” (SAMIS, 2004, p. 32).

Nesse contexto, entendemos que a falta de organizações anarquistas que pudessem dar suporte à luta de classes, concretizada de forma mais notável

naquele momento nos sindicatos, foi também grande responsável pela diminuição das mobilizações acerca das ideias anarquistas. Conforme Corrêa (2013), como as organizações ideológicas não estavam sedimentadas, o contexto de crise do sindicalismo terminou por se estender ao próprio anarquismo. Assim, uma crise do nível social condenou igualmente o nível político, uma vez que não havia grande diferenciação entre os dois, naquele momento.

Corrêa considera normal que o nível social, representado no Brasil, naquele momento, pelo sindicalismo, tenha fluxos e refluxos, momentos de ascendência e descendência; para ele, a organização específica anarquista serve justamente para acumular os resultados das lutas e, algumas vezes, para buscar outros espaços de trabalho, outros espaços de inserção. Ainda nesse mesmo autor, encontramos que, sem as suas organizações, quando o nível social, ou algum setor dele, entrou em crise, os anarquistas não foram capazes de encontrar um outro espaço para a inserção social.

Samis (2004) observa que, quando se perde o vetor social, havendo organizações específicas capazes de sustentar um embate ideológico de longa duração, não há possibilidade de os anarquistas encontrarem, de imediato, outro espaço de inserção. Sinaliza, ainda, que o prestígio alcançado através da entrada nos sindicatos, muito provavelmente fez crer que a potencialidade das associações de classe era inesgotável, mesmo superior a variações da conjuntura visíveis naquele momento. Dessa maneira, a crise no sindicalismo revolucionário tirou o vetor social dos anarquistas, os quais passaram então a “[...] se organizar em grupos de cultura e preservação de memória” (SAMIS, 2004, p. 33).

A influência anarquista do movimento operário também teria se dissipado pela forte ação policial que coibia qualquer forma de manifestação, expulsava líderes militantes e, ainda, inibia a ascensão do prestígio do movimento e do trabalhismo oficial (OITICICA, 1992). Esse autor ainda pontua que o anarquismo emprestou ao Brasil da Primeira República e, principalmente, ao movimento operário, um sopro de vitalidade, coragem, entusiasmo e paixão.

Certamente, foi adquirida em nosso país a configuração anarquista que era possível, na sociedade daquela época: com as limitações impostas pelo analfabetismo, pela despolitização e pela desorganização dos trabalhadores, assim como pela intransigência e opressão das oligarquias. Entretanto, seus militantes não se acovardaram perante a imensa tarefa que se propunham, de modo que

desenvolveram um sem número de estratégias visando à educação, à politização e à organização dos trabalhadores.

Os anarquistas foram vencidos não só pela ação intransigente do Estado, mas também pelas divergências internas. Valente considera que, no entanto, suas ações não foram em vão: “[...] suas vozes, suas caminhadas, suas posturas, deixaram marcas indeléveis que a História se encarregaria de resgatar, evidenciando a importância do ideário anarquista na formação da consciência de classe do trabalhador brasileiro” (VALENTE, 1992, p. 268).

Essa discussão a propósito do início da propagação das ideias anarquistas, no contexto brasileiro, propõe a reflexão dos aspectos sociais, políticos e econômicos da época, pois foi em virtude do desequilíbrio desses aspectos que nasceram movimentos contrários aos estabelecidos pela ordem vigente. A exposição desses fatos objetiva compreender o motivo de se buscar uma instrução educacional que fosse compatível aos princípios ideológicos do movimento, e sua criação se dá sobretudo em virtude dessa discordância entre militantes e Estado, culminando em inúmeras lutas e mobilizações. No sentido de compreender melhor o conceito do ideário e práticas educacionais anarquistas, procuramos apresentar, no próximo capítulo, o reconhecimento e a ocorrência desse tipo de educação, tanto no contexto espanhol como no contexto brasileiro.

3 A EDUCAÇÃO ANARQUISTA E A AUTOGESTÃO PEDAGÓGICA

La propuesta educativa anarquista no ha muerto, sigue estando ahí para quien quiera utilizarla adaptándola a los nuevos tiempos; lo que ha muerto (o casi) son las ganas de utilizar los planteamientos revolucionarios en la educación. (CUEVAS NOA)

No capítulo anterior, relatamos o percurso histórico da construção da vertente anarquista, com ênfase na sua implantação e propagação em terras espanholas e brasileiras. Como o reconhecimento e a apresentação do ideário e práticas educacionais anarquistas é o foco primordial desta investigação, buscamos situar tal questão no contexto espanhol e brasileiro. No caso da Espanha, é por esta ter-se constituído como berço da Escola Moderna, uma vez que seu criador, Francisco Ferrer, era espanhol e iniciou suas primeiras experiências com essas escolas justamente na Espanha. O estudo da experiência educacional anarquista na sociedade brasileira justifica-se, por sua vez, pela importância em compreender a repercussão dessa vertente, em nosso país, sabendo que a criação das escolas modernas locais foi marcada por inúmeros conflitos entre operários e burguesia.

3.1 Concepções gerais da educação anarquista

No seio dos movimentos anarquistas, a questão educativa sempre foi discussão central, mesmo considerando uma enorme diversidade de perspectivas. Sendo a crítica e ruptura com o sistema vigente o eixo principal desse movimento, os anarquistas viam nos processos educativos uma das principais estratégias para promover o processo de transformação social. Conforme Gallo (2012, p. 170), tal postura se fundamentava nos seguintes questionamentos:

Como instituir uma nova organização social se as mentalidades dos indivíduos que a compuserem não forem também transformadas? Como criar uma sociedade sem exploração, se ela está arraigada nas mentalidades e forma de vida dos indivíduos?”. Isso implicava dizer que “para criar uma nova sociedade era necessário, então, criar também uma nova mentalidade, uma nova forma de vida, condizente com esta outra forma de organizar o social. E, para tal empreendimento, a educação apresentava-se como estratégia central.

Contudo, é oportuno lembrar que, na elaboração desses projetos, os anarquistas pensaram a educação de uma maneira ampla. Não apenas a educação

escolar, mas vários processos formativos, seja das crianças, seja dos adultos trabalhadores. Verificamos que faziam parte dos processos educativos que propunham: cursos para adultos, palestras, seminários, ciclos de conferências, além de forte investimento em uma imprensa libertária, com a publicação de jornais e revistas, livros e panfletos a serem distribuídos da maneira mais ampla possível. Nesse eixo, ainda encontramos o uso do teatro como instrumento importante de educação, visto que propunham recuperar o sentido social e formativo que as tragédias encenadas em praça pública tinham para os antigos gregos. Assim, no sentido de complementar esses esforços de educar mentalidades, as festas e manifestações coletivas construía uma outra forma de vida guiada pelos princípios de solidariedade, liberdade e equidade, sempre na direção da não exploração.

Mesmo que o investimento social e político anarquista nos projetos educacionais tenha conhecido toda essa amplitude descrita acima, não se pode negar que a sua centralidade foi dada para a educação escolar, com vistas a formar as novas gerações. No decorrer da segunda metade do século XIX e da primeira metade do século XX, foram notadas importantes experiências educativas libertárias. Nesse sentido, o objetivo era construir, por meio da educação, uma nova moralidade e uma nova mentalidade. Porém, o projeto em questão seguia os moldes da concepção de ser humano e de sujeito herdadas da filosofia moderna e, embora distante dos projetos educativos burgueses, os conceitos básicos que fundamentavam seus projetos ainda eram os mesmos. A diferença, conforme Gallo (2012, p. 171), “[...] estava naquilo que afirmavam, em seus propósitos, em sua visão social e política”. No desenvolvimento desse projeto de educação anarquista, o autor acima indica que “[...] vários princípios libertários e diversas metodologias foram capturadas pela educação burguesa, pelo jogo do capital, descaracterizando seu potencial revolucionário”.

O mesmo autor observa que, durante o século XX, o capitalismo passou por muitas transformações, configurando-se, como um “[...] capitalismo cognitivo” (GALLO, 2012), o qual exige uma reconfiguração das lutas sociais e políticas. A respeito desse assunto, Lazzarato (2006, p. 120) salienta que “[...] a força de criação e de realização da cooperação depende, assim, da disponibilidade e do acesso a ‘bens públicos’ ou ‘coletivos’, ou ainda ‘comuns’ (a ciência, o saber, a internet, a saúde)”. Contudo, como o grande problema ainda é configurado pela ideia

de exploração, as nuances já não são as mesmas. Assim, Gallo nos faz compreender que há a necessidade de buscar outras formas de luta:

Como não faz sentido pensarmos no indivíduo livre numa sociedade anarquista, trata-se de educar um homem comprometido não com a manutenção da sociedade de exploração, mas sim com o engajamento na luta e na construção de uma nova sociedade. Trata-se, em outras palavras, de criar um indivíduo "desajustado" para os padrões sociais capitalistas. A educação libertária constitui-se, assim, numa educação contra o Estado, alheia, portanto, aos sistemas públicos de ensino. (GALLO, 1996, p. 11).

Segundo Gallo (2012), os principais conceitos da filosofia moderna que embasaram os projetos anarquistas, ao longo do século XX, foram questionados por uma filosofia que procurou pensar de outra maneira, buscando produzir novos conceitos para enfrentar este campo problemático diferenciado. Os conceitos de sujeito, trabalho, ser humano, dentre outros, que eram tomados como "universais" e deslocados de sua dimensão histórica, passaram a ser criticados quando usados de forma descontextualizada em relação ao tempo e espaço históricos

Dessa maneira, é oportuno destacar que, na segunda metade do século XIX e nas três primeiras décadas do século XX, foi-se consolidando uma perspectiva de pedagogia libertária como prática escolar. Essa consolidação deu-se em torno do conceito de educação integral, tomando forma aos poucos, na produção teórica de anarquistas como Proudhon, Bakunin, Kropotkin, por exemplo, para se consolidar naquela que seria, provavelmente, a primeira experiência, conforme Gallo (2012), mais "duradoura" de pedagogia libertária: os anos em que Paul Robin¹³ esteve na direção do Orfanato Prévost¹⁴ em Cempuis, na França (1880-1894).

Segundo os moldes políticos propostos, a educação integral baseava-se na igualdade entre os indivíduos e no direito de todos a desenvolver suas potencialidades. Para Gallo (2012, p. 175), "[...] se vivemos em uma sociedade desigual e na qual nem todos podem desenvolver-se plenamente, a educação integral deve assumir, necessariamente, uma postura de transformação e não de manutenção desta sociedade". Na opinião do autor, o socialismo libertário vê no homem alienado um dos pilares da sociedade de exploração, de modo que a educação deve ser um instrumento para a superação dessa alienação.

¹³ Robin foi um pedagogo e pedagogista francês, idealizador do projeto pedagógico conhecido por ensino integrado, o qual pertence à corrente libertária da pedagogia moderna, preconizadora do caráter transformador da educação.

¹⁴ O Orfanato foi criado em 1861 por Joseph Gabriel Prévost, objetivando acolher crianças órfãs de ambos os sexos. A instrução educacional ofertada pelo orfanato deveria ser ministrada por professores e diretores com formação laica.

A educação integral é o caminho para esta superação, e um passo na transformação desta sociedade, pois pretende educar o homem sem separar o trabalho manual do trabalho intelectual, pretende desenvolver as faculdades intelectuais, mas também desenvolver as faculdades físicas, harmonizando-as. E, além disso, pretende ainda trabalhar uma educação moral, uma formação para a vida social, uma educação para a vivência da liberdade individual em meio à liberdade de todos, da liberdade social. (GALLO, 2012, p. 175).

Ainda no século XIX, Proudhon iniciou uma discussão a respeito das bases dessa educação. De acordo com o filósofo francês, a educação tem a função de produzir o homem como uma representação das relações sociais e é, portanto, a função mais importante da sociedade, porque é uma das condições básicas de sua manutenção e da perpetuação de sua existência. Gallo (2012) assinala que, para o filósofo libertário francês e para a filosofia política anarquista, em geral, a sociedade não é resultado de um contrato que reduz a liberdade dos indivíduos com seu consentimento, porém, de um processo constante de produção coletiva, tanto de cultura como de humanização. A educação, como a transmissão da carga cultural da humanidade, é um dos seus pontos centrais de existência, “[...] sem a educação não há transmissão da cultura, não havendo avanço, mas retrocesso e, com isso, uma desestruturação da sociedade rumo à barbárie” (GALLO, 2012, p. 176).

Levando em consideração essa visão de educação e de sociedade, nos estudos de Proudhon, constatamos que o filósofo iniciou uma análise crítica da educação fornecida pela sociedade capitalista, deixando claro que uma sociedade hierarquizada preconizará uma educação hierarquizada. Gallo (2012) esclarece que a classe dominante, por meio dos processos educacionais, precisará receber os meios e os conhecimentos essenciais para controlar todo o processo de produção, circulação e consumo, colocando-se, assim, como proprietária e gerente dos meios de produção. No entanto, na contramão desse processo, as classes operárias deveriam receber apenas a instrução necessária para a realização das tarefas que lhes eram destinadas. Ao analisarmos esses processos quanto aos moldes culturais, notamos que Gallo relata “[...] tratar-se de manter as classes dominadas, em sua ignorância, numa condição de “sub-humanidade”, para que não tenham consciência de seu direito à liberdade e à igualdade” (GALLO, 2012, p. 176). Contudo, nessas palavras do autor, entendemos que a educação oferecida por meio do sistema

capitalista sustenta e reforça o sistema de divisão social do trabalho, provocando o que chamamos de alienação.

Para romper o fenômeno da alienação, os anarquistas discutem a proposta de uma nova educação. Proudhon pensa que a forma de superação da alienação se encontra na defesa intransigente do trabalho artesanal, pois, através desse processo, o artesão pode dominar a totalidade do processo do trabalho. O filósofo ainda destaca que, se tomarmos o trabalho manual como um instrumento de aprendizagem, teremos uma educação muito mais completa e sem divisão entre o real e irreal, ou seja, uma pessoa que domina tanto o conhecimento teórico quanto o conhecimento prático é uma pessoa completa, a qual não apresenta nenhuma deficiência entre esses dois aspectos.

Nesse sentido, Proudhon propõe uma aprendizagem politécnica, onde o ensino das diversas técnicas de produção manual, juntamente com formação cultural, possa privilegiar o desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais da criança, consistindo na base da educação integral. Porém, Gallo (2012) observa que ele ainda não havia conseguido vislumbrar o fato de que o sistema artesanal estava completamente superado, visto que a revolução industrial já tinha instaurado a divisão de funções de forma irreversível. Entretanto, era preciso discutir nova concepção para a educação integral, que de forma alguma pudesse remeter à defesa de um processo ultrapassado.

Na segunda metade do século XIX, Bakunin trouxe nova fundamentação para essa proposta educacional, tornando-a mais contemporânea. Sem deixar de lado a ideia de articulação entre trabalho manual e trabalho intelectual como possibilidade de superar a alienação disseminada na sociedade, buscou inovar com sua concepção de ser humano e, dessa forma, fugiu totalmente do contexto naturalista da filosofia política liberal. Para Gallo, ao sustentar a ideia do ser humano como um produto social, Bakunin assumiu uma postura dialética, fundamentando que aquilo que é o humano comporta tanto características *a priori* quanto características que podem ser resultantes de escolhas e atos *a posteriori*, de sorte que a compreensão de educação integral se torna mais complexa e completa.

O desenvolvimento prático da educação integral, por sua vez, ficou a cargo do pedagogo e jornalista francês Paul Robin, durante os anos em que foi diretor do Orfanato Prévost, na localidade de Cempuis, conforme já mencionamos anteriormente. Nos anos de 1880 e 1894, ele comandou essa instituição, tornando-a

uma escola libertária, pois assim consolidaria os aspectos teóricos e práticos propostos pelo conceito de educação integral, que mais tarde serviriam de base para as escolas libertárias implantadas em outras partes do mundo.

Paul Robin considera o conceito de educação integral como resultante de um processo de evolução, no qual muitos educadores, ao longo do tempo, foram sugerindo ideias e formulando considerações que, no decorrer do século XIX, foram amadurecidas e sistematizadas numa teoria orgânica. Segundo Robin, o conceito de ser humano que subsidia tal teoria fica claro nas palavras de Moriyón:

A ideia moderna [de educação integral] nasceu do sentimento profundo de igualdade e do direito que cada homem tem, quaisquer que sejam as circunstâncias de seu nascimento, de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as faculdades físicas e intelectuais. Estas últimas palavras definem a Educação Integral. (MORIYÓN, 1989, p. 88).

Nesse contexto, outro aspecto de total importância é a relação do indivíduo com a coletividade. A respeito desse assunto, Moriyón observa:

Todo homem deve ser considerado sob dois pontos de vista: como ser isolado, independente, completo por si só, e como membro da coletividade. Nenhuma delas pode ser sacrificada pela outra. Como ser distinto e completo, ele tem direito ao desenvolvimento total das suas faculdades; como membro da coletividade, ele deve contribuir com sua parte de trabalho íntegro e necessário. (MORIYÓN, 1989, p. 89).

Em face das observações de Robin, Gallo (2012) comenta que a concepção de ser humano remete à teoria da educação integral, porque é decorrente do humanismo iluminista do século XIX, em que se percebia o ser humano como um “ser total”, quer dizer, constituído por uma multiplicidade de facetas que se interagem harmoniosamente, de maneira que a educação deve se preocupar com estas facetas (intelectual, a física, a moral etc).

Verificamos que, nesse processo de formação integral, havia certa preocupação em articular a educação intelectual, a educação física e profissional e a educação moral. É importante destacar que a educação moral, no contexto da educação integral anarquista, era organizada de acordo com a vivência cotidiana da comunidade escolar, sempre considerando os princípios de solidariedade e da liberdade, pois assim poderia se organizar uma nova prática social.

É oportuno frisar que os anarquistas concebiam a escola como uma comunidade que deveria estar organizada segundo os valores fundamentais de uma

sociedade libertária. Dessa forma, igualdade, liberdade e solidariedade deveriam ser os pilares da comunidade escolar. As relações ocorridas no interior do ambiente escolar, compreendendo alunos, anarquistas e educadores, deveriam ser fundadas em consonância com esses valores e princípios. O objetivo primordial dessa educação moral era criar, na prática das relações cotidianas, uma nova moralidade, em que o exercício da liberdade, da solidariedade e igualdade estivessem no desenvolvimento da prática social.

Conforme Gallo (2012) pontua em seus estudos, a educação moral é vista como a educação para a liberdade. Moriyón, acentua que essa educação

[...] prepara a criança, desde o uso da razão, para o exercício das faculdades mais nobres, acostuma-se à responsabilidade, ilumina o juízo, enobrece o coração, fortalece a vontade, exercita os esforços mais fecundos, estimula os impulsos mais generosos, atrai sua atenção para as consequências de seus atos, favorece o espírito de iniciativa, multiplica as atividades, centuplica as energias, desenvolve maravilhosamente a personalidade. Constrói lentamente, porém de forma segura, um ser digno, sem arrogância, orgulho e altivez, um ser apaixonado pela independência tanto dos outros como dele, respeitoso da vontade do próximo da mesma maneira que quer ser respeitado, zeloso de seus direitos e disposto a protegê-los. (MORIYÓN, 1989, p. 138).

Na perspectiva do autor, a educação integral tinha como objetivo construir uma nova moralidade, compreendendo nova forma de vida respaldada pelos princípios anarquistas. Assevera Gallo:

Tratava-se de aprender a viver de outro modo, a viver uma outra vida, justa, livre, fraterna. Tanto o aprendizado intelectual quanto o aprendizado profissional e os cuidados com o corpo e a higiene tinham por finalidade a construção desta moralidade, de certo modo realizando o princípio colocado décadas antes por Stirner, de submeter o saber à vontade. Apenas com essa nova forma de viver seria possível construir uma nova sociedade. (GALLO, 2012, p. 179).

Esse projeto de educação fica claro ao se examinar as experiências de Robin, uma vez que este desenvolveu o conceito e as metodologias de uma educação integral, ao administrar um orfanato público, trabalhando com crianças de várias faixas etárias, em período integral e considerando que a escola era a própria casa das crianças. As experiências de Ferrer são igualmente significativas para esta pesquisa, pois este criou uma escola propriamente dita, com horário de entrada e de saída, que não substituíu a casa e a família das crianças. Todavia, procurou fazê-lo seguindo os mesmos princípios trabalhados por Robin.

Conforme já havíamos mencionado, no capítulo anterior, onde discutimos as ideias anarquistas no contexto espanhol, Francisco Ferrer criou a *Escuela Moderna de Barcelona*, em 1901, com um total de 30 alunos, sendo 12 meninas e 18 meninos. A escola era financiada pelos pais das crianças e pelos estudantes adultos e, no desenvolvimento da sua prática, admitia-se a coeducação dos sexos e das classes; o princípio fundamental da educação ministrada era a liberdade da criança, sem coação, sem competição e sem castigo.

É preciso lembrar que a fundação da Escola Moderna, por Ferrer, foi inspirada num amplo projeto pedagógico baseado no exercício da razão, no incentivo da experimentação com as coisas e observação do mundo. Essa realização foi uma grande contribuição para a socialização do conhecimento numa Espanha que vivia, ainda, de modo muito agrário, controlada pela superstição religiosa de dominação e com altos índices de analfabetismo. Desse modo, foram intituladas Escolas Modernas, sobretudo por adquirir uma nova função social e política.

Nas palavras de Ferrer:

A verdade é de todos e socialmente se deve a todo mundo. Colocar-lhe um preço, reservá-la como monopólio dos poderosos, deixar em ignorância sistemática os humildes e, o que é pior, dar-lhes uma verdade dogmática e oficial em contradição com a ciência para que aceitem sem protesto seu estado ínfimo e deplorável sob um regime político democrático é uma indignidade intolerável e, da minha parte, julgo que o protesto mais eficaz e a ação revolucionária mais positiva consiste em dar aos oprimidos, aos desertados e a todos aqueles que sentem impulsos justiceiros esta verdade que lhes é escondida, determinante das energias suficientes para a grande obra de regeneração da sociedade. (FERRER Y GUÀRDIA, 2010, p.7).

Isso se evidencia não somente através da contribuição que ela fornece para a mudança de perspectiva e concepção, mas principalmente na medida em que oferece para os trabalhadores uma opção real de aprendizado para além das escolas e institutos organizados pelo Estado e pela igreja. Assim, a principal ação social da pedagogia libertária, proposta pelos anarquistas, era fornecer escola para as crianças e possibilidades de profissionalização para os adultos advindos das classes trabalhadoras urbanas e rurais. Dessa forma, promoviam a crítica social, com o intuito de formar indivíduos independentes e acesso popular ao saber e ao conhecimento. A socialização, nesse âmbito, acontecia também de modo inovador, com a introdução do ensino misto, concedendo à escola moderna um papel

importante na emancipação da mulher e na origem do forte movimento feminista espanhol.

Porém, esse fato não constitui a única renovação na estrutura e funcionamento do ensino promovido pela Escola Moderna de Ferrer. Observamos três propostas inovadoras que permanecem incitantes, principalmente por não compreender a prática educacional nos atuais estabelecimentos de ensino.

A primeira proposta que se faz presente no contexto educacional da Escola Moderna é justamente a inexistência de exames e provas. No entendimento de Ferrer, no processo da educação infantil, as provas somente fortalecem a competição entre as crianças, gerando um processo de individualização prejudicial ao convívio social. Em relação ao exame, este estabelece uma relação de controle e punição entre o professor e o estudante, rompendo com a espontaneidade essencial num processo educativo orgânico.

A segunda proposta de Ferrer destaca-se pelo tempo dedicado às atividades escolares, que acontecem num espaço amplo para o desenvolvimento do exercício do jogo e das brincadeiras. De acordo com a concepção da pedagogia que aplicava na Escola, Ferrer esclarece:

O jogo não é apenas defensável como um meio eficaz para fins louváveis como a manutenção da saúde corporal, o avanço do desenvolvimento físico, a contribuição na descoberta de habilidades e predisposições, além de revelar o caráter das crianças. A despeito de tudo isso, o jogo era importante em si mesmo por ser uma ação natural da criança, por ser “um desejo satisfeito pela atividade livre. (FERRER Y GUÀRDIA, 2010, p. 22).

A última proposta abordava o reconhecimento e a valorização do sentimento de liberdade, ou seja, a importância de se ministrar uma educação livre. Ferrer (2010) acentua que a proposta pedagógica da Escola Moderna fora conhecida como pedagogia racionalista libertária, em função da ênfase na defesa da razão como instrumento de autonomia, como expressão da capacidade crítica de cada indivíduo humano frente à superstição, à mentira e aos mitos. É importante relatar que, apesar disso, Ferrer não excluía a mediação da sensibilidade e dos afetos, no aprendizado e no ensino.

A justificativa para a valorização do sentimento, segundo Ferrer (2010), provém da ideia de uma educação integral preconizada por Bakunin e desenvolvida por outros anarquistas. Conforme essa concepção, a educação deveria abranger a

totalidade do ser humano, na sua dimensão intelectual, corporal e ética. Ao incluir a dimensão dos sentimentos na ideia de educação integral, afirma-se que a formação do ser humano não pode apenas instruir a inteligência com cultura e ciência, mas deve igualmente alimentar os sentimentos e prepará-lo fisicamente através do esporte e dos exercícios corporais. Enfim, complementando o cuidado com o corpo e com a inteligência, a educação integral deveria se basear no trabalho com os sentimentos e com a formação do caráter, pela via da transmissão e vivência de valores éticos que deveriam ser formados, sobretudo por meio das práticas de convivência exercidas entre os integrantes da escola.

Como a Escola Moderna seguia os moldes da educação integral, o que justifica e esclarece a valorização do sentimento, a estratégia educativa de iniciar o aprendizado pelas matérias práticas para, posteriormente, incluir os assuntos mais intelectualizados que requerem maior abstração. Com efeito, a criança não possui inicialmente um interesse direto por assuntos científicos, de forma que a apresentação dessas matérias deve ser antecipada por uma experimentação com o mundo, com a observação e o trato prático com as coisas ao redor.

A preocupação na unidade destes três elementos, tendo como referência principal a própria criança e seu desenvolvimento, permite afirmar que "todo o valor da educação reside no respeito à vontade física, intelectual e moral da criança. (FERRER Y GUÀRDIA, 2010, p. 31).

Conforme Ferrer (2010), este pode ser descrito como o critério fundamental da pedagogia libertária, pois o que mantém o caráter horizontal na relação de ensino-aprendizagem é justamente a centralidade do interesse daquele que aprende. Por isso, não é permitido a imposição do aprendizado, isto é, a forma de apresentar respostas para perguntas que não foram feitas. O aprendizado livre é o que é conduzido pelo próprio aprendiz, mesmo que auxiliado por alguém. Desse modo, para o autor, a educação livre se revela sempre como uma forma de autoeducação ou autoaprendizado, do qual o autodidatismo¹⁵ é apenas um caminho possível. Contudo, tal atitude frente ao saber constitui um exemplo de atitude

¹⁵ Diz respeito ao indivíduo que compreende, reflete e incorpora conhecimentos sem a necessidade de auxílio de algum mestre.

predominante entre os seres humanos livres, objetivo que a própria educação pretende gerar.

Por conseguinte, o fim que a educação desenvolvida pela Escola Moderna pretende alcançar é a formação do ser humano, assumindo sua existência de modo independente e livre, motivado por um espírito de fraternidade universal.

Não tememos dizê-lo: queremos homens capazes de evoluir incessantemente; capazes de destruir, de renovar constantemente os meios e de renovar a si mesmos; homens cuja independência intelectual seja a força suprema, que não se sujeitem a mais nada; dispostos sempre a aceitar o melhor, felizes pelo triunfo das ideias novas e que aspirem a viver vidas múltiplas em uma única vida. A sociedade teme tais homens: não pode, então, se esperar que algum dia queria uma educação capaz de produzi-los. (FERRER Y GUÀRDIA, p.32).

Nas palavras de Ferrer, compreendemos que a pedagogia aplicada na Escola Moderna enfatiza a autonomia do pensamento, a socialização do saber, promove a experimentação com o mundo, a celebração da vida e, ainda, a proximidade com a natureza.

3.2 Conceitos de autogestão

Nos estudos relacionados à educação anarquista, vemos que o termo “autogestão” foi criado primeiramente pelos anarquistas libertários, sendo por muito tempo os únicos a desenvolvê-lo como teoria e a transformá-lo em um princípio de ação.

Berthier nos esclarece acerca dessa teoria:

Autogestão é, antes de tudo o meio de pôr em aplicação o princípio: a emancipação dos trabalhadores será a obra dos próprios trabalhadores. Isso implica estruturas organizacionais que permitem a aplicação desse princípio. Essas estruturas são, de saída, essencialmente organismos de base que permitem a expressão de todos os trabalhadores, simultaneamente no plano da empresa e no local de moradia. (BERTHIER, 2005, p.46).

Nas palavras de Berthier, observamos uma primeira característica da autogestão: ela é, desde as estruturas elementares da sociedade, simultaneamente econômica e política. Sendo assim, o organismo de base e o fundamento do âmbito institucional no qual se pratica a autogestão se situam no plano profissional,

econômico, no plano local e interprofissional, pois, para o autor, o trabalhador é preocupado com problemas específicos à sua empresa, sua indústria ou à sua localidade.

Segundo Castoriadis (1983), autogestão compreende um modelo de organização em que o relacionamento e as atividades combinam autonomia com participação democrática da gestão. Em consequência, as decisões e o controle pertencem aos próprios profissionais que integram diretamente o processo. Castoriadis assinala ainda que uma sociedade autônoma implica indivíduos autônomos – e reciprocamente.

Sociedade autônoma, indivíduos autônomos: sociedade livre, indivíduos livres. Não se tratando de liberdade interior, mas da liberdade efetiva, social, concreta. E, esta liberdade só pode existir como dimensão e modo de instituição da sociedade. (CASTORIADIS, 1983, p.15).

O autor acrescenta que a autogestão é um sistema onde aqueles que realizam uma tarefa decidem coletivamente o que devem fazer e como fazê-lo, no limite exclusivo que lhes traça sua coexistência com outras unidades coletivas.

Podemos perceber que o conceito de autogestão é complexo e assume diferentes significados, no contexto de diversas pedagogias antiautoritárias, porém, é no escopo da pedagogia libertária que se desvela sua principal função. “A única visão verdadeiramente completa da autogestão, aquela que busca explorar todas as suas potencialidades, é a anarquista” (GALLO, 2006, p. 249).

Com a intenção de oferecer uma melhor compreensão desse conceito, vamos analisá-lo na sua forma contrária, isto é, a heterogestão. A heterogestão, para Valerio (2013), constitui

[c]aracterística das sociedades, onde o poder é centralizado e hierarquizado. Do núcleo do poder, ou seja, do Estado emanam as leis, regras e prescrições, que devem ser seguidas pela sociedade. Mesmo nas sociedades democráticas, onde aparecem as divergências e a opinião pública desempenha papel de fundamental importância, ainda assim, a última decisão cabe somente ao poder do Estado, um poder fortemente solidificado, cabendo a este, no caso da educação, seu financiamento e gestão, bem como, suas diretrizes e regras de funcionamento. (VALERIO, 2013, p. 33).

A ligação entre anarquismo e autogestão funda-se na primazia de princípios e valores como a igualdade e a liberdade, os quais orientam a formação

de indivíduos com elevado grau de autonomia e de consciência política. Estes são capazes de agir coletivamente, de modo a preservar sua individualidade e singularidade pessoal, ao mesmo tempo em que se associam para a determinação conjunta da produção e da distribuição das riquezas e dos meios necessários à vida.

Percebemos que a autogestão se faz presente em diferentes contextos e pode ser compreendida sob diversas formas, sobretudo quanto à sua dimensão. Discute-se, no entanto, que tal diversidade pode culminar em seu uso inadequado, fazendo com que, muitas vezes, experiências se intitulem autogestionárias, enquanto se constituem, na realidade, modelos de heterogestão disfarçados, os quais propõem uma participação enganosa dos indivíduos.

Nos estudos sobre a autogestão e temas conexos, observamos o embasamento de alguns suportes, ou seja, elementos que sustentam o exercício da autogestão, quando presentes simultaneamente. Porém, é importante salientar que não se trata da definição de um modelo para a autogestão, mesmo porque tal característica contraria as ideias básicas da autonomia e da independência, inerentes a tal forma de gestão, as quais culminam, inevitavelmente, na unicidade das experiências relativas a proposta de autogestão. Todavia, diz respeito à vivência de uma forma de organização fundamentada principalmente em valores, os quais não são passíveis de planejamento e não podem ser impostos. Conforme propõe Misoczky (2004), a autogestão não se constitui como um modelo pronto. Para sua prática, estrutura e organização, é necessário o desejo, o pensamento e a ação dos membros envolvidos nesse processo. Portanto, vale destacar aspectos fundamentais para a autogestão, os quais podem se manifestar de formas diferentes, em cada contexto específico.

Considerando esse contexto, Klechen (2011) ressalta que a gestão autônoma se acentua sobre três aparatos: 1) autonomia e equidade no processo decisório; 2) valores humanistas; e 3) disponibilidade de conhecimento técnico-administrativo para os membros da organização – todos perpassados por uma lógica de construção social e definidos em oposição ao modo como se apresentam em organizações burocráticas. Tais dimensões se sobrepõem e se confundem, e foram minimamente distendidas para proporcionar maior clareza de sua relevância e da magnitude da mudança em relação à forma de gestão heterônoma.

Quanto ao primeiro suporte, refere-se à perspectiva de poder fundado com o objetivo de conflito de interesses, desdobrando-se também em estudos sobre

o processo decisório, em que se compreende o poder como um processo capaz de excluir temáticas e interesses da agenda de decisão, aproximando-se das estratégias e das táticas que buscam anular a capacidade de discernimento do grupo dominado (KLECHEN, 2011). De acordo com essa perspectiva, o poder de definir a realidade é usado pelas classes dominantes para apoiar e justificar a dominação material, evitando, assim, desafios a sua posição. O poder pode ser mobilizado não somente para se alcançar resultados materiais, mas também para dar a esses resultados algum tipo de significado, legitimando-os e justificando-os através de linguagem, símbolos e ideologias.

Na lógica empresarial, segundo Motta (1981), temos a concentração de saber na administração e de ignorância na produção. Nas organizações burocráticas, o poder sobre o processo decisório ampara-se naqueles que gerenciam as regras, o que é próprio do modo capitalista de produção, no qual a separação entre o operário e os meios de produção cria uma relação autoritária entre capital e trabalho, e a subordinação deste àquele. Klechen (2011) assinala essa relação como uma estrutura organizacional, cuja hierarquia e normas limitam formalmente o poder decisório dos trabalhadores, mesmo quando estiverem aptos a influenciar na tomada de decisões.

O segundo suporte, na visão de Klechen (2011), reporta-se à fundação de uma sociedade autogerida, cujos princípios atinentes à igualdade e à liberdade possam se sobressair e realizar a democracia de forma plena, através da participação de todos os indivíduos no processo decisório, proporcionando o desenvolvimento da consciência política e, sobretudo, a reprodução de valores correspondentes a essa proposta gestonária, dos quais se destacam a cooperação e a solidariedade. No entanto, para o autor, a lógica capitalista não preconiza conscientização dos valores que lhe subjazem, enquanto as práticas autogestionárias só podem desenvolver suas potencialidades, se seus protagonistas o desejarem conscientemente. Por isso, atividades permanentes de difusão e educação ideológica tornam-se essenciais para que os empreendimentos autogeridos possam revelar sua potencialidade e se consolidarem como práticas de gestão plenamente aceitas (SINGER, 2004).

Enfim, no terceiro e último aparato, Klechen (2011) relata que a Revolução Industrial e as técnicas de administração científica promoveram uma desqualificação do trabalhador, por meio da divisão do trabalho entre as funções de

concepção e de execução, além da fragmentação das diversas atividades do processo produtivo em tarefas simples e repetitivas. Com isso, o trabalhador perdeu a possibilidade de empregar sua criatividade e de deliberar sobre o processo produtivo, limitando-se somente à repetição mecânica de gestos, segundo o ritmo da máquina.

Contudo, para o modelo autogerido, Klechen (2011) considera a necessidade de recompor o sentido do trabalho, integralizando os saberes a respeito do processo produtivo e das funções administrativas da organização, que foram perdidas com o processo histórico de institucionalização de formas heterônomas de gestão, a fim de que se possa garantir a efetividade do poder decisório. Para o autor, tal reintegralização do conhecimento técnico-administrativo para os trabalhadores é essencial para garantir que a efetividade da produção não se perca, sem que isso, no entanto, signifique que o objetivo dessa mudança seja a produção mercantil.

Diante disso, é importante discutirmos sobre a proposta educacional requerida pela autogestão, pois a busca para a reintegralização do trabalhador também poderá ser possível por meio da autogestão pedagógica, adquirida através de um sistema autogerido, configurando a luta dos anarquistas libertários em prol da transformação da sociedade.

3.3 Autogestão pedagógica

Ao compreendermos o conceito de autogestão e sua aplicação como teoria anarquista, discutiremos, nesta parte da pesquisa, a autogestão pedagógica, bem como suas interfaces no ambiente escolar, diferenciando-a do tipo de pedagogia vigente, vislumbrada pelo movimento libertário como burocrática e subordinada aos parâmetros estatais.

Para tanto, vale recordar que o movimento da pedagogia institucional surgiu na França e seus principais representantes foram Lapassade, Lourau e Lobrot. Essa tendência francesa, também conhecida como Análise Institucional, devido a seu processo de busca de análise e transformação das instituições, possui algumas diferenças internas, com tendências mais voltadas para a psicologia ou sociologia, mais moderada ou mais radical.

Todavia, não é nosso objetivo traçar um histórico ou análise dessa tendência, mas somente abordar um de seus princípios, o da autogestão pedagógica.

Conforme já mencionamos, a autogestão é vista sob várias formas, mas, tendo em vista o que já discutimos anteriormente, nós a tomaremos como uma relação social que surge nas relações de produção e se dissemina socialmente. Conforme Viana, trata-se de um projeto político de transformação capaz de abolir as classes sociais e todas as formas de exploração e alienação.

Ela pressupõe sua generalização para o conjunto das relações sociais, e isto significa a abolição do Estado e do mercado, bem como das relações sociais capitalistas em geral. Assim, a autogestão remete à totalidade das relações sociais. Na autogestão não há o controle da atividade de um indivíduo por outro, como ocorre na alienação, e sim um controle do indivíduo por ele mesmo no interior de uma coletividade que se autogoverna. (VIANA, 2008, 41).

Partindo dessa definição de autogestão, podemos explicitar o que significa a autogestão pedagógica, de acordo com o mesmo autor:

A autogestão pedagógica é um sistema de educação no qual o mestre renuncia a transmitir uma mensagem. Os alunos, em nível de classe ou da escola, dentro dos limites da situação escolar atual, decidem a respeito dos métodos, das atividades escolares e dos programas de formação. Na pedagogia institucional ou autogestão pedagógica, o mestre não é um transmissor de informações, mas analista do processo de aprendizagem ou perito à disposição da classe que deve encontrar e desenvolver suas instituições internas próprias. As fórmulas de autogestão pedagógica podem variar segundo as situações, as idades, etc. (VIANA, 2008, 41).

Dessa forma, percebemos que esse autor faz igualmente referência à pedagogia institucional, abordando que, nessa proposta, “[...] não se trata de impor nem conteúdo nem técnicas de “ensino” e “aprendizagem” (VIANA, 2008). Para o autor, a pedagogia institucional corresponde a uma proposta pedagógica que inclui preceitos de relações sociais pós-capitalistas e, por isso, sua concretização hoje apresenta inúmeras dificuldades. Logo, a autogestão pedagógica seria mais fácil se concretizar por meio de grupos de estudos ou iniciativas individuais, ao invés das instituições burguesas, como escolas, universidades etc. Conforme Viana (2008), o movimento francês da pedagogia institucional apresentou limitação, ao conceber a autogestão pedagógica nos limites impostos pela escola. A luta pela autogestão pedagógica deveria ocorrer, portanto, dentro e fora da escola. Dentro da escola,

precisariam ser contestados os limites que ela impõe, buscando neutralizar o poder da burocracia escolar, o que levaria, inevitavelmente, ao confronto com o capitalismo e o Estado.

Em acréscimo, deve-se frisar que, na autogestão pedagógica, existem tendências diferentes, como é o caso de Lobrot, Lapassade e Lourau.

Escreve Lobrot:

A autogestão pedagógica somente pode ser uma preparação para a autogestão social. Esta constitui o objetivo final. Por autogestão social entendemos não aquilo que A. Meister define na sua obra sobre a autogestão iugoslava, isto é, a autogestão de organismos de consumo, ainda organismos de habitação, tempos livres, etc., mas uma autogestão que englobe todos os grupos em todos os níveis da sociedade, contrariamente à autogestão política que fica confinada à 'cúpula', se assim se pode dizer, e visa a modificação de macrogrupos. (LOBROT, 1973, p. 493).

Mesmo havendo algumas limitações na concepção de autogestão social definida por Lobrot, essa discussão é válida, pois seu propósito está na articulação entre a autogestão social e a pedagógica. O autor concebe a autogestão social como um ideal, enquanto a autogestão pedagógica consiste em um instrumento para ser capaz de se chegar à social.

Pensada como um ideal, a autogestão social tem como objetivo resolver problemas humanos essenciais, como, por exemplo, o da produção e da transformação do mundo pelo homem. Assim, visa a levar os indivíduos a participar ao máximo no processo de produção, impedindo-os de se tornarem alienados e de realizarem atividades que não sejam dignas. Ademais, permite, da melhor forma, satisfazer as necessidades humanas essenciais que objetivam a criação, a invenção, a iniciativa, a investigação e a comunicação humana (LOBROT, 1973).

A realização da autogestão pedagógica, segundo Lobrot, supõe a modificação profunda das instituições. O autor esclarece que não entende as instituições da forma coisificada como Durkheim as concebia, mas como uma realidade psicológica, composta pela totalidade dos indivíduos que dela fazem parte e que a aceitam, recusam, conhecem e utilizam. Assim, toda instituição depende da mentalidade dos indivíduos que estão presentes nela.

Essa mentalidade, por sua vez, compreende a educação:

Por educação, não entendo apenas a escola mas também todo o lugar e todo o organismo em que se aprende alguma coisa. A escola, contudo, é um lugar privilegiado, pois estando organizada 'para a educação' pode tanto bloquear totalmente todas as possibilidades de transformação do indivíduo, mesmo no interior da escola, como permitir uma abertura máxima para o mundo. Isso depende, naturalmente, ainda aqui, da instituição-escola, concebida, quer como superestrutura organizacional, quer como vontade coletiva dos indivíduos. (LOBROT, p. 1973, 126).

Nessa linha, o papel da autogestão pedagógica é preparar o caminho para a autogestão social:

Sem uma autogestão pelo menos em nascimento, sem uma responsabilização dos alunos por si próprios, sem uma destruição, pelo menos parcial, da burocracia pedagógica não se pode esperar nenhuma formação verdadeira, portanto, nenhuma mudança de mentalidade dos indivíduos. Vê-se imediatamente qual é a repercussão no plano social. A sociedade afunda-se em problemas e conflitos insolúveis. (LOBROT, 1973, p. 126).

Por isso, decorre sua afirmação de que é preciso começar tal mudança pela Escola, pois a sociedade de amanhã “[...] será pela Escola ou negar-se-á a si própria” (VIANA, 2008). A definição de instituição sugerida por Lobrot, como pensa Viana (2008) está ligada a um problema não superado por ele, que é sua identificação profissional como psicólogo, como especialista da área. Para o autor, a sua ideia de que é preciso começar pela escola é problemática, porque não percebe que a escola não é uma instituição autônoma e que possui um desenvolvimento inerente e autossuficiente.

Por essa discussão, notamos que a escola possui uma estrutura burocrática, conforme reconhece Lapassade:

A escola é uma instituição social regida por normas que dizem respeito à obrigação escolar, aos horários, ao emprego do tempo, etc. Em consequência, a intervenção pedagógica de um professor (ou de um grupo de professores) sobre alunos situa-se sempre num quadro institucional: a classe, a escola, o liceu, a faculdade, o estágio. (LAPASSADE, 1989, p. 197).

Em seus estudos, esse autor expressa a existência de uma burocracia pedagógica, no interior da escola:

As decisões fundamentais (programas, nomeações) são tomadas no sistema hierárquico, mas na cúpula (instruções e circulares ministeriais). Existe uma hierarquia de decisões, passando do Ministro ao professor e

dispondo esse último de uma certa margem de decisão no quadro do sistema de normas. Sob o aspecto das decisões fundamentais, os diferentes graus da hierarquia garantem seja a sua transmissão, seja a sua execução. Os professores não participam do sistema de autoridade, que estanca no nível da administração. (LAPASSADE, 1989, p. 198-199).

Conforme Viana (2008), no caso de Lobrot e outros defensores da autogestão pedagógica, o que ocorre é uma falta de percepção da luta de classes, assim como propõe o movimento anarquista. Ao perceber a luta de classes, a relação da sala de aula com a escola passa a ser vista de forma diferente, como também as próprias divergências e diferenças entre os alunos, tal qual como previa Ferrer, ao criar os princípios da Escola Moderna. Porém, observa-se que a escola está submetida ao poder coletivo da classe burguesa e do Estado, de sorte que os valores e ideias disseminados nas famílias dos alunos atendem aos interesses da classe dominante. A escola, por conseguinte, constitui palco de luta de classes, sendo preciso compreender que professor e diretores não podem ser espectadores da turma, mas que devem intervir.

A autogestão social tem seu início no processo de produção, quando os trabalhadores passam a contestar a produção de mais-valor e o controle capitalista da produção, aderindo aos manifestos libertários. A autogestão das lutas pelo proletariado é o grande processo que possibilita a passagem para a autogestão social e manifesta imediatamente a auto-organização e a autoformação do proletariado (TRAGTENBERG, 1988), sem, contudo, diminuir a contribuição que outras lutas fornecem para esse processo.

Viana (2008) entende que, ao analisarmos um pouco mais Lapassade, veremos que aquilo que ele denomina como burocracia pedagógica é um obstáculo para a autogestão pedagógica, salvo se fosse rejeitada em sua totalidade. Porém, nem ele nem os adeptos da autogestão pedagógica fazem tal proposta, que eliminaria o sistema de exames, o controle do tempo de estudo, as salas de aula, remetendo à educação ministrada na Escola Moderna. Viana (2008) também acrescenta a esses fatores as relações sociais extraescolares, como a luta de classes manifestada sob a forma de sociabilidade, mentalidade e outras. Segundo o autor, essa situação dificulta ainda mais o pensamento numa autogestão pedagógica, pois, se os alunos decidem, eles não decidem a partir de nada, mas de uma cultura anterior, ou seja, da cultura dominante, na maioria das vezes. Dessa forma, a questão do conteúdo que é discutido se torna fundamental.

Gallo (1999) frisa que a autogestão pedagógica só tem a possibilidade de se desenvolver plenamente, dentro de uma sociedade autogerida, assim como almejam os anarquistas libertários. Ao contrário, a autogestão será limitada pelas exigências escolares, através dos enfoques burocráticos e pelo enraizamento da cultura dominante.

Portanto, Viana (2008) pondera que a autogestão pedagógica nas escolas deve ser um projeto político que precisa ser acompanhado por outros projetos, englobando questões como a democratização da escola, a unificação da luta de estudantes e professores, entre outras. Isso tudo, obviamente, junto com um projeto global de transformação social, procurando instaurar uma sociedade autogerida, onde a autogestão pedagógica corresponda ao princípio de educação específica da atual sociedade.

Tragtenberg (1990), o qual também buscava traçar propostas concretas para uma autogestão pedagógica, sugere que uma pedagogia antiburocrática capaz de propiciar a emancipação não é algo que se conquista de uma hora para a outra. Para esse autor, a autogestão do ensino precisa superar as relações de opressão, mas também não pode permitir que emerjam novos mecanismos autoritários. Dessa forma, Tragtenberg propõe alguns princípios fundamentais para a pedagogia e para toda a sociedade, porém, dentro da perspectiva anarquista:

Autogestão – Supõe a gestão da educação pelos envolvidos no processo educacional; isso significa a devolução do processo de aprendizagem às comunidades onde o indivíduo se desenvolve (bairro, local de trabalho).
 Autonomia do indivíduo – O indivíduo não é um meio; é fim em si mesmo. No universo das coisas (mercadorias) tudo tem um preço, porém só o homem tem dignidade, negação total de prêmios ou punições.
 Solidariedade – Da mesma maneira que o capitalismo cria a competição entre os trabalhadores, para superá-las eles desenvolvem formas de solidariedade – sindicatos, por exemplo. Daí a educação autogestionária funda-se prioritariamente não na competição e sim na solidariedade, ser uma educação crítica permanente das próprias formas educativas; antiautoritária, preocupando-se em desenvolver as potencialidades de cada um, eis que o indivíduo não vale tanto pelo que sabe quanto pelas pré-condições que tenha para saber mais; seja globalizante, não restrita ao taylorismo intelectual. (TRAGTENBERG, 1980, p. 57-58).

Frente a esses princípios, a criticidade e o compromisso político que os impulsionam se opõem a uma escola tradicional, a uma escola como instituição de ensino estatal ou confessional. Assim, considerando o pensamento libertário,

verificamos um nítido e autêntico anseio por transformação social, político e educacional.

Viana (2008) pensa que a proposta de autogestão pedagógica é radical, pois, mesmo sendo um objetivo em si mesmo, provoca um conjunto de exigências que culmina com a necessidade de abolição do capitalismo e implantação da autogestão social. Ainda em Viana, essa radicalidade dificulta a concretização da autogestão nas escolas, podendo ocorrer de maneira mais fácil em períodos de ascensão de luta dos trabalhadores, como vimos no exemplo da Espanha, no capítulo anterior, e, com mais facilidade ainda, fora da instituição escolar, por meio dos grupos de estudos autônomos e outras iniciativas libertárias, individuais e de autoformação.

Viana (2008) sublinha a necessidade de apresentar um projeto de autogestão pedagógica, porém, com a consciência de que se trata de um projeto e não de uma realidade. Por isso, poderá exigir tanto a autogestão pedagógica, que é da esfera da luta cultural, quanto avançar na constituição de novas práticas pedagógicas, buscando, nesse processo, o desenvolvimento de uma pedagogia autogestionária.

Esse autor discorre ainda sobre a pedagogia autogestionária:

É aquela que não é ainda autogestão pedagógica, embora possua elementos dela, mas é um projeto visando a autogestão, pedagógica e social. A autogestão pedagógica é a realização de uma pedagogia autogerida, ou seja, efetivada, enquanto que a pedagogia autogestionária é uma pedagogia que esboça, busca a autogestão pedagógica, e seu objetivo é a autogestão social. Aqui a distinção é entre “autogerido”, a autogestão efetivada, e autogestionário, a autogestão como objetivo. (VIANA, 2008, p. 45).

De acordo com o autor, pedagogia autogestionária seria aquela que tem como projeto a autogestão pedagógica efetivamente, procurando diversas formas de despertar a autonomia nos alunos e ainda rompendo com a burocracia escolar; mas, em acréscimo, não abre mão de participar da luta de classes, de propor a autogestão social e pedagógica, que a acompanha, de sorte a realizar a luta cultural necessária para a transformação social, objetivo das lutas anarquistas. Viana conclui:

A pedagogia autogestionária não é omissa e nem defende a neutralidade. O professor autogestionário não é neutro e faz parte da luta de classes, sendo

que sua omissão apenas serviria para a reprodução do mundo miserável em que vivemos. (VIANA, 2008, p. 45).

Contudo, em Oliveira (2009), há igualmente certa aproximação da pedagogia autogestionária com a tendência libertária, justamente quando a conceitua sem traços de omissão e neutralidade. Segundo a autora, talvez, a sociedade ainda não possua um objetivo coletivo, algo fundamental a uma Pedagogia que se considere completamente libertária. Assim, buscando investigar a experiência educacional ministrada conforme a conduta anarquista, elaboramos o capítulo que se segue.

4 EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO ANARQUISTA

A instrução, só a instrução fará o homem livre sobre a terra livre. (JOÃO PENTEADO, 1910).

Neste capítulo, procuramos retratar a experiência de formação e desenvolvimento da primeira Escola Moderna, fundada por Ferrer, em Barcelona. Já iniciamos alguns apontamentos sobre esse assunto, no capítulo, anterior, de maneira que agora discutiremos o programa pedagógico dessa instituição e a aplicação de seus princípios da autogestão. Para isso, trataremos dos aspectos estruturais e educacionais que fundamentaram a organização da escola.

4.1 *La Escuela Moderna de Barcelona: um estudo sobre a organização e os princípios pedagógicos da Escola Moderna*

Conforme relatamos anteriormente, a primeira Escola Moderna foi aberta na Espanha, em 9 de setembro de 1901. “Ela foi recebida com entusiasmo pelo povo de Barcelona, que garantiu seu apoio e desenvolvimento educacional. Em um pequeno discurso na abertura da escola, Ferrer apresentou seu programa aos amigos” (GOLDMAN, 2006).

Para Ferrer, o conhecimento não deveria ser um saber exclusivamente dos poderosos, mas acessível a toda a nação. Neste sentido, a Escola Moderna – ou Racionalista – “preocupava-se em desenvolver no aluno a análise crítica dos juízos, a valorização do pensamento científico, educando integralmente o homem, nos aspectos afetivo e racional.” (TRAGTENBERG, 1978, p.27).

A Escola Moderna teve por objetivo trabalhar a educação por meio da racionalidade, o que estava em consonância com o momento em que várias modalidades do socialismo se apropriaram da racionalidade científica, para compreender as relações históricas e sociais. Nesse sentido, a razão foi tomada como um instrumento de luta contra o dogmatismo e a ignorância (MARTINS, 2009).

Para compreender melhor a organização do trabalho pedagógico desenvolvido na Escola Moderna de Barcelona, buscamos informações em documentos da época, além de artigos, livros e teses que abordam o assunto. Tais documentos compuseram fontes significativas para a compreensão dos objetivos

educacionais das escolas, do trabalho dos professores, dos conteúdos focalizados e do processo de avaliação, os quais passaremos a comentar.

4.1.1 Os objetivos educacionais

Em relação aos objetivos educacionais da Escola Moderna de Barcelona, uma interessante fonte é o programa da escola, apresentado ao público em um pequeno discurso, durante a abertura sua. Nesse programa, constam a missão e os objetivos da escola:

A missão da Escola Moderna consiste em fazer com que os meninos e as meninas que lhe forem confiados se tornem pessoas instruídas, verdadeiras, justas e livres de qualquer preconceito. Para isto, o estudo dogmático será substituído pelo estudo racionalizado das ciências naturais. Ela estimulará, desenvolverá e dirigirá as aptidões próprias de cada aluno, a fim de que, com a totalidade do próprio valor individual, não somente seja um membro útil à sociedade, mas que, como consequência, eleve proporcionalmente o valor da coletividade. Ela ensinará os verdadeiros deveres sociais, conforme a justa máxima: não há deveres sem direitos; não há direitos sem deveres.

Em vista do bom êxito que o ensino misto obtém no estrangeiro, e, principalmente, para realizar o propósito da Escola Moderna, encaminhado à preparação de uma humanidade verdadeiramente fraternal, sem categoria de sexos nem classes, serão aceitas crianças de ambos os sexos a partir da idade de cinco anos. (FERRER Y GUÀRDIA, 2010, p. 07).

Esse trecho do programa evidencia muitos aspectos característicos da escola, que são citados com frequência nos *Boletins*, como o respeito à personalidade do aluno, os direitos e deveres, a coeducação de sexos e classes, tendo em vista a formação de pessoas justas e livres, contando para isso com o estudo racionalizado das ciências naturais. Também faz parte do programa das escolas racionalistas demonstrar às crianças que, enquanto um homem depender de outro homem, haverá abusos e escravidão; além do estudo das causas que mantêm a ignorância popular e o trabalho para que os alunos reflitam sobre tudo que lhes é apresentado. À luz desses conceitos, Ferrer procurou criar uma nova escola, diferente daquela convencionalmente constituída no sistema capitalista, que, segundo ele, sujeita as crianças fisicamente, intelectualmente e moralmente, a fim de dirigir o desenvolvimento de suas faculdades no sentido que se deseja:

Esta educação equivale a domar, adestrar e domesticar e para realizá-la, os educadores se inspiram nos princípios de disciplina e autoridade com a

intenção de que as crianças se habituem a obedecer, a crer e pensar segundo os dogmas sociais que nos regem; assim, “não se trata de secundar o desenvolvimento espontâneo das faculdades da criança, de deixá-la buscar livremente a satisfação de suas necessidades físicas, intelectuais e morais; trata-se de impor pensamentos feitos [...]”. (FERRER Y GUÀRDIA, 2010, p. 31).

Em *A Escola Moderna*, Ferrer faz a seguinte declaração: “Considere o que se faz no presente: fora das necessidades da criança, foi elaborado um programa dos conhecimentos julgados necessários para sua cultura, e, de bom grado ou à força, sem reparar nos meios, é preciso que ela os aprenda” (FERRER Y GUÀRDIA, 2010, p. 77).

Ferrer ainda pontua que muitas vezes os alunos são obrigados a “engolir” um conteúdo imposto, no qual não lhes é apresentado qualquer sentido nem utilidade imediata, por isso, frequentemente tais conteúdos são logo esquecidos ou não são realmente compreendidos. No *Boletim da Escola*, constava que “[...] no queremos que nuestros jóvenes, al salir de la escuela, se apresuren á desembarazarse, como de un peso inútil, de todo lo que les hayamos enseñado, lo que no deja de suceder respecto de todo lo que se aprende sin gusto” (BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA, 1902, n 5).

Por isso, Ferrer pensava e propunha a renovação da escola e, para contribuir com tal renovação, ele argumentava sobre a importância de seguir os trabalhos de sábios que estudam a criança e buscar meios de aplicar suas experiências à educação desejada, no sentido de uma libertação mais completa do indivíduo. Afirmava, em acréscimo, a necessidade de fundação de novas escolas.

Desse modo, colocando-se contra o que considerava uma educação voltada para a manutenção da sociedade de classes e a domesticação das gerações futuras, moldando indivíduos ao mecanismo social, ele propôs, na escola que fundara, a educação, desenvolvida pelo educador anarquista Paul Robin, que compreende a educação física, intelectual e moral, indicando as relações contínuas entre estas três divisões. Nesse sentido, a educação integral é fundamentada no ideal de desenvolvimento harmônico de todas as faculdades do ser humano – saúde, vigor, beleza, inteligência e bondade, baseando-se exclusivamente sobre as realidades experimentais (BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA, 1901, n 3).

Outro ponto essencial dessa proposta é a coeducação de classes e de sexos. A respeito desse assunto, Jordi Monés (1980) assinala que a ideia de uma

escola laica sem discriminação de classes e de sexos estava presente em toda a tradição socialista, e Ferrer se destaca por ter levado à prática essas concepções teóricas. A Escola Moderna incentivava os pais a matricularem na escola tanto os seus filhos como suas filhas:

A natureza, a filosofia e a história ensinam, contra todas as preocupações e todos os atavismos, que a mulher e o homem o ser humano, e o desconhecimento da verdade tem sido a causa de males gravíssimos. (FERRER Y GUÀRDIA, 2010, p. 12).

A respeito da coeducação, Monés destaca igualmente a importância do princípio da igualdade:

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

Portanto, a escola boa, necessária e reparadora era esta, que colocava em contato por meio da igualdade sistemática, ricos e pobres, meninos e meninas. Conforme consta nos *Boletins*, em sua seção “Observações gerais sobre o primeiro mês de aula”, o trabalho pedagógico da escola era avaliado, discutido e refletido permanentemente, levando-se em conta, nesse processo, os objetivos, as práticas educacionais e pedagógicas - como estava funcionando o trabalho na escola - e, a partir daí, o que seria preciso modificar.

Hoy debemos examinar si las dos semanas siguientes han confirmado nuestras primeras observaciones, si se afirma un progreso ó si debemos modificar nuestras primeras impresiones.

Nos proponemos estudiar estas dos preguntas:

1° *Hemos podido establecer el orden en las clases, dejando los discípulos en libertad? En caso negativo, ¿qué medios hemos empleado?*

2° *Se ha acentuado el progreso observado en la primera semana?*

A la primera pregunta responderemos que la experiencia nos há demostrado una vez más la gran distancia que hay de la teoría á la práctica; la educación liberal es excelente á condición de darse con discernimiento; si se quiere realmente que los niños lleguen á ser hombres libres, es preciso comenzar por hacerles comprender y conocer su deber, y luego que acepten la disciplina del trabajo, antes de exigirles el sentimiento de su responsabilidad. (BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA, 1901, nº 1, grifo nosso).

O trecho anterior, retirado do primeiro Boletim da Escola Moderna de Barcelona, além de indicar as preocupações e discussões que os profissionais faziam, a respeito do andamento do trabalho na Escola, enfoca ainda as tensões e contradições para o exercício do ideário educacional anarquista. Em relação ao conceito e à prática da liberdade, encontramos outras considerações em Jaquinet, colaborador da Escola Moderna:

Cada un de los discípulos, — y esto no permite más que un corto número de excepciones,—se nos ha acercado lleno de buena voluntad; pero si nos hubiésemos limitado á hacerles un buen discurso para recomendarles la seriedad, la aplicación y el buen empleo del tiempo, y á continuación hubiéramos inscrito en las salas de clase: «Los discípulos quedan sujetos á su propia vigilancia y cuidado,» la escuela se hubiera convertido en primer término en un lugar de recreo, donde se hubieran practicado toda clase de juegos, más ó menos inofensivos, y luego hubiera terminado en campo de batalla.

Los niños tienen necesidad de hacer el aprendizaje de la libertad como de todo: primeramente, de pequeñitos en la familia, es preciso enseñarles, sobre todo, por ejemplo, á descubrir su propia conciencia, á escucharla y á respetar sus dictados, lo que constituye la moralidad del individuo; después, en la escuela, donde aprenden á vivir en sociedad; la libertad del individuo debe restringirse hasta los límites en que dejaría de ser compatible con la libertad común. [...]

Es, pues, imperiosamente necesario establecer en una escuela una regla tan amplia y ligera como sea posible, pero lo suficientemente fuerte para que no se la pueda violar impunemente.

Es preciso, no obstante, cuidar mucho de que esta autoridad no se preste jamás al equívoco. Lo que debe respetarse es el trabajo, la autoridad del deber, no la voluntad del maestro; antes al contrario, el maestro debe ser el primero en dar el ejemplo, evitando que los niños puedan atribuirle un acto arbitrario aunque sea en su favor. En tales condiciones, los discípulos aceptan con placer esta regla que sirve para orientarles y guiarles, mejor que para obligarles; se les habitúa á comprobar por sí mismos sus acciones, y puede preverse el día en que, sin peligro, pueda confiárseles su propia dirección.

Por tanto, querer que sin preparación sepan los niños conducirse, cuando con harta frecuencia se ve á los hombres que no lo saben, es querer una cosa tan imposible como dar toda la ciencia en una sola lección.

Para establecer el orden en la escuela nos ha sido necesaria una regla y una vigilancia exactas; pero nuestro principal medio de acción consiste en no dejar sin ocupación á los alumnos y en interesarlos en un trabajo suficientemente variado. (JACQUINET, 1901, nº 1).

Podemos notar os entraves enfrentados para a execução dos ideais de liberdade e igualdade na escola e em sala de aula. Enfatiza-se que a liberdade individual deve estar determinada por algumas condições: o bem comum, a prática cotidiana, baseada no exemplo do professor; a formulação e a aplicação de regras para serem seguidas por todos – embora se recomende sejam elas as mais amplas possíveis: “Es, pues, imperiosamente necesario establecer en una escuela una regla

tan amplia y ligera como sea posible, pero lo suficientemente fuerte para que no se la pueda violar impunemente”.

Em tal perspectiva, o ensino não se daria a partir de discursos prescritivos sobre valores e condutas a serem seguidos, por mais coerentes e importantes que fossem. Portanto, é com a prática e o exemplo que se deve ensinar. Ao professor é atribuída grande responsabilidade na construção de uma moralidade baseada nas ideias de liberdade e igualdade. Em função disso, é problematizada a ideia de respeito à autoridade do professor, a qual não deveria estar assentada em qualquer ideia de obediência à hierarquia, mas no exercício diário, em sala de aula, de condutas fundadas em decisões estabelecidas segundo princípios democráticos e não arbitrários. A autoridade do professor seria dada, ainda, pelo domínio do conhecimento, pela prática de ensinar com base em exemplos de conduta democrática – e, portanto, oposta a qualquer forma de arbitrariedade na tomada de decisões ou de orientações para os alunos.

São evidentes os esforços para manter os princípios e fundamentos da proposta anarquista de educação, porém, no caso em estudo, começa-se a colocar limites e orientações para manter a ordem e obediência a certas regras, porque se temia que, em caso contrário, a escola viesse a transformar-se em um “campo de batalhas”. Afirma-se a necessidade de vigilância para que todos cumprissem seus deveres. Isso seria uma primeira fase que antecederia o momento em que os “discípulos” viessem a praticar uma “vigilância interna”, que, no caso, implicaria “[...] descobrir su propia conciencia, á escucharla y á respetar sus dictados”.

O grande desafio, em consequência, estava relacionado à interrogação apresentada: “Hemos podido establecer el orden en las clases, dejando los discípulos en libertad? En caso negativo, ¿qué medios hemos empleado?” Como conjugar, na prática, as ideias de liberdade, ordem, norma, dever, vigilância, igualdade e autoridade?” Esta e outras questões ainda se encontram abertas até os nossos dias.

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

A verdade é de todos e socialmente se deve a todo mundo. Colocar-lhe um preço, reservá-la como monopólio dos poderosos, deixar em ignorância sistemática os humildes e, o que é pior, dar-lhes uma verdade dogmática e

oficial em contradição com a ciência para que aceitem sem protesto seu estado ínfimo e deplorável sob um regime político democrático é uma indignidade intolerável e, da minha parte, julgo que o protesto mais eficaz e a ação revolucionária mais positiva consiste em dar aos oprimidos, aos deserdados e a todos aqueles que sentem impulsos justiceiros esta verdade que lhes é escondida, determinante das energias suficientes para a grande obra de regeneração da sociedade. (FERRER Y GUÀRDIA, 2010, p. 07).

Dessa forma, confirma-se a grande importância atribuída à educação pelos anarquistas, visto que seria ela a principal responsável pelo seu projeto de emancipação social e humana. Assim, para alcançar seus objetivos, a Escola Moderna organizou-se tendo como principais fundamentos o ideário da racionalidade, da socialização do conhecimento, fundamentos, da prática do exercício da liberdade, de um ensino com base em uma atuação direta, investigativa e de descoberta pelos alunos, e da coeducação dos sexos e classes.

No próximo tópico, trataremos dos conteúdos propostos pela Escola Moderna de Barcelona.

4.1.2 Os conteúdos abordados

Quanto aos conteúdos abordados na Escola Moderna de Barcelona, Ferrer propunha um ensino de conteúdos científicos e racionais.

Nos *Boletins*, há seções dedicadas à discussão dos conteúdos os quais estavam sendo trabalhados nas aulas, como, por exemplo, a seção “Primera clase preparatoria – explicación del empleo del tiempo”, que traz um pouco da rotina da escola. Os *Boletins* também apresentam os programas dos cursos, que eram a primeira e segunda classe preparatória, curso médio e curso normal. Por estes, foi possível constatar que, nessa escola, eram ensinados – além de leitura e escrita – conteúdos de história, geografia, estudo dos idiomas espanhol e francês, ciências naturais, ciências físicas, matemática, leitura expressiva, geometria e desenho, além de bordado para as meninas.

Sendo assim, nas Classes Preparatórias, a leitura e escrita são observadas na alfabetização das crianças, que primeiramente aprendiam a desenhar e a conhecer as letras do alfabeto e depois as juntavam em sílabas. As crianças faziam escrita e cópia das sílabas, começando no caderno e, inicialmente, fazendo uso de lápis, até adquirirem segurança e correção suficientes. Destaca-se também o incentivo à leitura de livros. O ensino dos idiomas espanhol e francês

constituía a finalidade de aumentar o vocabulário das crianças e ensiná-las a conjugação dos principais verbos regulares, começando pela etimologia das palavras.

No que diz respeito à aritmética, na primeira classe preparatória, os alunos primeiramente familiarizavam-se com os números, algumas vezes repartindo os objetos dos exercícios manuais, outras contando o número de crianças etc.; tais exercícios eram estendidos em quantidade e em dificuldade, com o objetivo de desenvolver o cálculo mental. Já na segunda classe preparatória, o estudo da aritmética compreendia a numeração, os números inteiros e as operações fundamentais (BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA, 1902, nº 5).

Na disciplina de Geografia da Espanha, a instrução iniciava-se pelo estudo de Barcelona e, sucessivamente, avançava-se para o estudo das outras regiões do país, sob o aspecto de sua natureza física, de suas produções (animais, vegetais e minerais), de sua indústria e dos costumes de seus habitantes. Por fim, nas áreas das Ciências Naturais, a ênfase era para o estudo do corpo e os preceitos de higiene elementar. Especificamente, os professores eram orientados para que, durante suas expositivas, instruissem sobre a questão da higiene do corpo e da limpeza, expondo as vantagens dos banhos e das lavagens em geral.

No curso médio, os alunos passavam a ampliar a capacidade de observação, desenvolvida de acordo com sua idade, nas classes preparatórias, colocando em ação suas capacidades de espírito crítico, de exame sério e de juízo. Os estudos já começados, referentes às diversas ciências (idiomas, geografia, ciências naturais, matemáticas), adquirem extensão e profundidade, uma vez que recebem também outros conhecimentos, como as ciências físicas e a história. Desse modo, acreditava-se que, a partir do contato com essas ciências, se manifestariam as tendências pessoais de cada aluno, o que futuramente iria evidenciar suas aptidões para uma carreira livremente escolhida por eles mesmos (BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA, 1902, nº 4). O Programa do curso médio era composto pelo ensino de Leitura Expressiva, Língua Espanhola, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Físicas, Geografia e História.

No ensino de leitura expressiva, havia a introdução dos exercícios de resumo oral da leitura e seu exame crítico. Em Língua Espanhola e Francesa, os estudos eram voltados para a análise da gramática propriamente dita. Já em Matemática, do mesmo modo que na classe anterior, o professor limitava-se a

ensinar o essencial para as necessidades da vida. Entretanto, no curso médio, deveriam mudar os procedimentos de demonstração, deixando-se um amplo lugar para o cálculo mental e acostumando os alunos a comporem problemas simples, relativos às diversas circunstâncias do trabalho e dos gastos domésticos. Nas Ciências Naturais, tomando por término da comparação com a morfologia do homem que seria estudada anteriormente, o professor demonstrava como se derivam todas as formas animais e vegetais, a partir dos protozoários. Além disso, havia o estudo da cadeia animal e vegetal, das relações que unem o mundo orgânico ao mineral e das transformações da matéria.

No programa de Ciências Físicas, constava que, no primeiro ano do estudo da física, não haveria explicação de nenhuma teoria, limitando-se a experimentos simples sobre fenômenos diários que as crianças pudessem estar sempre repetindo facilmente. Em relação à química, o professor deveria ensinar primeiramente os corpos simples mais importantes e suas principais propriedades, depois os compostos os quais derivam daqueles, cuidando sempre para que o experimento acompanhasse a definição e que as manipulações, quando não perigosas, fossem feitas pelos próprios alunos.

Em Geografia, era proposto o estudo da formação da crosta terrestre e fundamentos geológicos com seus fósseis característicos, estudo do globo terrestre e da divisão geográfica em partes do mundo (continuidade e ruptura em relação ao passado), estudo das condições de clima e relevo, orografia, hidrografia, meteorologia, mineralogia, flora, fauna, etnologia (estudo das culturas/etnias) e cartografia. O ensino de História procurava dar ênfase ao estudo das condições dos trabalhadores de todos os países, suas misérias, escravidão, as lutas empreendidas na esperança da emancipação, a exploração, a manutenção da ignorância, entre outros assuntos.

Após o curso médio, os alunos cursavam o primeiro ano normal, etapa na qual o programa era o mesmo do curso anterior, porém, os alunos deveriam trabalhar mais por si mesmos, através de leituras e experimentos de todas as classes, de maneira que o professor não deveria mais ensiná-los diretamente, apenas orientá-los.

Dentre as disciplinas oferecidas ao longo dos cursos, havia a geometria e o desenho. Nelas, o professor deveria ensinar aos alunos as figuras mais importantes, incentivando-os a desenhá-las com exatidão. No decorrer dos cursos,

os alunos precisariam aprender a determinar a forma geométrica dos diferentes objetos que os rodeavam, desenhar combinações de linhas e superfícies planas, e, por fim, calcular a superfície dos cinco quadriláteros (BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA, 1902, nº 5).

O ensino da Educação Física compreendia igualmente o programa através de aulas de ginástica simples, contudo, não havia utilização de qualquer aparelho. As atividades desenvolvidas eram a marcha rítmica, a corrida em fila, dando voltas e entrecruzando, os diversos movimentos dos membros e outras do gênero.

A prática da narração constituía a primeira lição da tarde, composta por histórias que as crianças gostassem de ouvir, recomendando-se, porém, que não se ultrapassasse o período de meia hora. Havia ressalvas para algumas histórias que deveriam ser evitadas, como histórias com ídolos ou homens chamados ilustres, cuja celebridade consistisse em derramamento de sangue com dano aos cidadãos. Além destas, histórias edificantes sobre meninos bons e dóceis ou sobre castigos terríveis, porque tais contos eram contrários ao objetivo da escola de educar uma geração livre (BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA, 1901, nº 2).

A Escola Moderna de Barcelona trabalhava com um livro infantil chamado *As aventuras de Nono*, de Jean Grave, frequentemente citado, sobre o qual explicita o *Boletim*:

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

Ferrer refere-se ao livro como instrutivo, pois falava de um país onde todos trabalham para um e um para todos, onde não havia dinheiro nem ladrões, nem quem impusesse as leis que lhes aprazam, nem armas, e onde se fomentava a ciência e a arte; no livro, o mundo é como deveria ser (FERRER Y GUÀRDIA, 2010, p. 72/73).

Na reedição do livro, três anos após a implantação da Escola Moderna, em Barcelona, ele é apresentado aos professores pelo Diretor da Escola Moderna:

Una nueva edición de Las Aventuras de Nono, después de tres años reprobada práctica de la Escuela Moderna, donde es el libro favorito y ha colmado las esperanzas que nos hizo concebir, nos ofrece ocasión de manifestar que con él hayamos obtenido excelentes resultados, porque, además de inspirarse en un criterio puramente científico y humano, se adapta perfectamente á la pedagogía racional. Su lectura, comentada por los alumnos á excitación y bajo la dirección de los profesores, penetra en su inteligencia y en ella arraiga la convicción de que puede existir una Autonomía todo paz y felicidad, opuesta a esta Argirocracia en que vivimos, donde, por efecto de injusticias sociales, todo es guerra y desdicha. Libro tan en consonancia con lo natural, que por lo mismo evidencia cuanto hay de irracional, convencional y ficticio en la sociedad presente, es indicadísimo para la formación intelectual de las nuevas generaciones que han de instalar el régimen de ciencia en su fundamento y de solidaridad universal en sus consecuencias. Por eso lo recomendamos á nuestros colegas¹⁶.

É viável ressaltar ainda o considerável papel atribuído aos jogos e brincadeiras: “Os jogos e as brincadeiras são indispensáveis às crianças. No tocante a sua constituição, saúde e desenvolvimento físico, todo mundo estará formado [...]” (FERRER Y GUÀRDIA, 2010, p. 22). Monés (1980) lembra que os jogos eram importantes não somente para propiciar o desenvolvimento e fomentar a livre atividade da criança, mas também como primeiro passo para sua socialização, concebida no sentido de solidariedade.

Nas Escolas Modernas, além das aulas normais, havia também as conferências, que ocorriam aos domingos e eram abertas para alunos, pais e comunidade. Elas abordavam vários temas, como alguns dos que foram relatados nos *Boletins*: o homem e a sociedade, o vapor e suas aplicações, a evolução da humanidade, inconvenientes do uso do tabaco, vulcanismo, biologia, botânica, vacinação, entre muitos outros.

Para além dos conteúdos do programa, foi desenvolvido o estudo de coisas que estavam ao redor das crianças, tais como as diversas partes do corpo, a casa, a cidade, os animais, as plantas dos campos e outras. Nessa linha, havia a recomendação aos professores de que, “[...] sin olvidar el orden del programa, no deben desperdiçar-se los incidentes que pueden suministrar asuntos útiles de lección” (BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA, 1901, nº 1).

Os passeios eram uma oportunidade para o estudo do meio, sendo feitos com o propósito de aproveitar as circunstâncias favoráveis para aumentar o

¹⁶ Para conhecer o livro completo, cf. <http://grupodeestudiosgomezrojas.files.wordpress.com/2009/12/las-aventuras-de-nono-jean-grave.pdf>. Acesso em: 15 set. 2014.

conhecimento das crianças. Dos passeios de que há registro, constam visitas ao circo, parque, zoológico, gráfica que imprime o Boletim e fábricas.

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

Ainda a respeito dos trabalhos manuais, é válido salientar que estes tinham igualmente um papel diante do ideal de coeducação de classes sociais e de sexos, como revelam os seguintes fragmentos retirados dos *Boletins*:

El trabajo manual en el colegio será como un puente echado entre la primera y la segunda enseñanza, entre los obreros y los intelectuales; será una inclinación hacia la enseñanza integral, que reunirá un día próximo, así lo espero, todos los niños, hijos de capitalistas y de proletarios, para desarrollarse en el sentido y en el límite de sus aptitudes; será un paso dado hacia la fusión de las clases. [...]

Lo que podemos razonablemente pedir es que por la educación manual, como por la educación intelectual, se eleve el nivel del saber femenino y se atenúe la preocupación de la desigualdad de los hechos. Ya es tiempo de enseñar á los niños que no hay trabajo despreciable para ellos que sea bueno para las niñas. (BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA, 1903, nº 8).

Sobre o fato de ensinar aos meninos que não há trabalho específico para as mulheres, o autor argumenta que é útil ensinar-lhes alguns rudimentos de educação doméstica, como, por exemplo, manejar uma agulha, pregar um botão, arrumar uma cama e varrer a casa.

Diante dos conteúdos apresentados, observamos que o estudo da Educação Moral também compreendia o programa da Escola. Havia o esforço em demonstrar às crianças, por feitos tangíveis, que os homens têm mais interesse em praticar o bem do que em praticar o mal. Desse modo, a equipe pedagógica empenhava-se em ensinar que o interesse bem entendido de cada um consiste no cumprimento de seu dever, que a felicidade da vida se enlaça estreitamente com a nossa maneira de compreender e de praticar a justiça e o bem. Para isso, a escola

procurava estabelecer uma atmosfera de franqueza e combatia a mentira e a dissimulação, de maneira que os alunos pudessem compreender que não era fácil enganar e acabavam perdendo com tal atitude (BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA, 1901, nº 2).

Por conseguinte, é possível perceber que os conteúdos eram vastos, o programa bem organizado e flexível, oferecendo espaço para os passeios e outros assuntos que surgissem da atualidade ou do interesse das crianças. Esses conteúdos muitas vezes eram acompanhados de orientações aos professores a respeito de como trabalhá-los junto aos alunos, assunto sobre o qual discorreremos na parte que segue.

4.1.3 O trabalho dos professores

Em relação ao trabalho dos professores (seus deveres, em um ensino racionalista), verificamos que os *Boletins* da Escola Moderna de Barcelona contemplam várias informações. Algumas seções são dedicadas a esse assunto, como a seção “Al profesorado”, que chegou a discorrer sobre o planejamento do professor e apresentar indicações pedagógicas relativas à educação geral dos alunos.

Nesse sentido, foi apontado que uma das questões mais importantes para os professores é a preparação das lições. Planejar anteriormente, com consciência e sem descuidar de nenhum detalhe do se propõe fazer no dia seguinte, deve ser para todo professor que respeita a sua profissão o primeiro de todos os deveres (BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA, 1902, nº 7).

As indicações pedagógicas se dirigiam igualmente para a necessidade de o professor conhecer todos os seus alunos e, para isso, seria fundamental que o educador pudesse observá-los constantemente, sendo importante que lhes fosse garantida a necessária liberdade, porém, com a reserva de que não fizessem nada prejudicial a si mesmos e nem aos demais. Como vimos, as tensões entre a aplicação de regras, vigilância e os modos como se preparar para exercer a liberdade foi uma questão que gerou desafios para os educadores anarquistas. Entre as indicações pedagógicas, encontrou-se a orientação de não se aplicar na escola uma regra uniforme para todos os alunos, pois se devia levar em consideração que eles são diferentes entre si e possuem necessidades diferentes:

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

Tragtenberg (1978) argumenta que Ferrer propunha aos pedagogos que se dedicassem a inspirar nos alunos o amor ao trabalho, sem sanções arbitrárias, mas evitando

[...] fornecer às crianças a noção de comparação e medidas entre os indivíduos porque, para que os homens apreciem e compreendam a diversidade infinita que existe de caracteres e inteligências, é necessário evitar a figura da concepção imutável do bom aluno. (TRAGTENBERG, 1978, p.33).

Dessa maneira, os professores eram instruídos a anotar todas as suas observações feitas desde os primeiros dias de aula, estabelecendo a característica de cada aluno e se preparando para as ações que seriam exercidas sobre eles. Tais observações tinham dupla finalidade: orientar o professor na classe, ensinando-lhe a retificar seu primeiro juízo, e desconfiar das opiniões precipitadas (BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA, 1901, nº 1).

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

El profesor siembra las semillas de las ideas. Y éstas, cuando con la edad se vigoriza el cerebro, entonces dan la flor y el fruto correspondientes, en consonancia con el grado de la iniciativa y con la fisonomía característica de la inteligencia del educando. (BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA, 1901, nº 1).

Por outro lado, é salientado que não se educa integralmente o homem disciplinando sua inteligência e relegando a sua vontade. O aluno deve ser estimulado em seu desejo de aprender e levado a encantar-se com o estudo que realiza. Paul Robin, em um de seus textos publicados no *Boletín de la Escuela Moderna*, afirma:

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

Outra tarefa apontada como sendo dos educadores é a de ensinar as crianças a se conduzirem, segundo a lei racional, devendo os professores esforçarem-se para sempre dirigir nesse sentido todas as instruções, sem esquecer que os melhores conselhos são os que os alunos deduzem de sua própria conduta.

Os alunos não utilizavam como propriedade particular nenhum dos materiais da escola e, nessa mesma direção, os professores não designavam aos alunos lugares determinados nas salas de aula. Tais costumes tinham o objetivo de ensinar os alunos a considerarem as coisas necessárias à vida como do domínio de todos, o que tenderia a fazer com que desaparecesse o instinto de propriedade privada contra o qual se lutava (BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA, 1901, nº 1).

A necessidade de formação e estudo dos professores da escola foi tema discutido no Boletim: “La primera necesidad que experimenta quien se dedica à la enseñanza, consiste en conocer á fondo todo lo que se ha dicho y escrito en materia pedagógica” (BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA, 1902, nº 3). Ferrer enfatizava que, para lidar com as crianças, não bastava ter vontade e gosto, mas era preciso também conhecimento e experiência. Assim, para formar os professores que atuavam na Escola Moderna de Barcelona, havia uma “[...] espécie de Escola Normal racionalista, onde se matriculavam candidatos a professores de ambos os sexos, funcionando com êxito até seu fechamento arbitrário” (TRAGTENBERG, 1978, p. 30).

Nesse contexto, os professores eram orientados para agir enquanto ensinavam: “El profesor provocará siempre las reflexiones de los discípulos, sin imponerles ninguna de sus ideas propias; pero discutirá con ellos sus conclusiones y sus opiniones, sea para confirmarlas, sea para combatirlas” (BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA, 1902, nº 4). Logo, percebe-se que a postura dos professores da Escola Moderna de Barcelona era a de proporcionar liberdade e respeito às ideias dos alunos. Portanto, era preciso que tais professores estudassem e se

preparassem para as aulas, baseando-se na ciência e no racionalismo e desenvolvendo um trabalho de formação e reflexão, de sorte a despertar nos alunos o objetivo primordial, o princípio da autonomia.

No entanto, essas orientações aos professores só teriam sentido para aqueles que fossem amantes de sua profissão, caso contrário, nenhum conselho seria suficiente para melhorar o seu trabalho, e estes não serviriam para atuar na Escola Moderna:

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

Nesse processo de orientação e formação do corpo docente da Escola Moderna de Barcelona, inclui-se ainda o programa avaliativo aos alunos, conforme será agora discutido.

4.1.4 Avaliação

No que tange ao processo de avaliação na Escola Moderna de Barcelona, os primeiros *Boletins* mostram que, a princípio, havia exames, como demonstra a seguinte citação:

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

Se, a princípio, houve procedência de exames, estes serviam somente para os professores analisarem como ocorria o desenvolvimento dos alunos. Sobre as notas, o segundo Boletim do primeiro ano da escola, ao comentar a inauguração das conferências dominicais, faz a seguinte declaração:

Ante una concurrencia de niños, familias y público [...], procedióse al examen de las notas escolares obtenidas por niñas y niños durante el mes anterior, en las que con toda sinceridad y seriedad se exponen las condiciones intelectuales y de carácter de los alumnos. (BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA, 1901, nº 2).

Assim, foi possível verificar que o Boletim também divulgou uma relação dos alunos que frequentavam a escola, bem como considerações sobre suas condutas e a notas que obtiveram. Contudo, outros documentos mais recentes, como retratados em Ferrer y Guàrdia (2010), evidenciam que, com o tempo, esse quadro mudou e a Escola Moderna acabou abolindo os exames. Tragtenberg (1978) lembra:

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

No livro *A Escola Moderna*, de Ferrer y Guàrdia (2010), há um capítulo denominado “Nem prêmio nem castigo”, em que se propõe uma discussão para esse assunto. Ferrer argumenta que, partindo da solidariedade e da igualdade, com a coeducação de meninos e meninas, ricos e pobres, não há por que criar uma nova desigualdade, por isso, na Escola Moderna não havia prêmios, castigo, provas ou notas:

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

Nesse sentido, embora os primeiros *Boletins* dessem indícios de que havia exames e notas, documentos posteriores comprovam que os exames, notas, prêmios e castigos foram não somente abolidos da escola, como combatidos teoricamente.

Entretanto, Ferrer declara que, dependendo da situação, a prova e a nota poderiam ser úteis, todavia, ele não discute esses casos, mas foca em sua escola, que acima de tudo procurava desenvolver as capacidades da infância:

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

Por fim, é importante destacar que, malgrado Ferrer faça críticas ao modelo de escola convencional, onde há separação entre a escola e a vida, ele não propõe ser necessário eliminar a escola, porém é de opinião que se deve reformá-la. Ele sustenta a ideia de criação de uma outra escola, tendo como exemplo a Escola Moderna. Uma escola que forme personalidades críticas sem imposições; que se baseie na ciência e não seja dogmática; que não tenha prêmios, castigos e exames, mas estimule o gosto pela natureza; e que a fundamentação do ensino seja o interesse da criança e o respeito à infância.

Foi nesse sentido que os fundadores das Escolas Modernas de São Paulo procuraram formar e preparar os seus professores, a fim de atuar seguindo os princípios propostos por Ferrer e tendo como exemplo a Escola Moderna de Barcelona.

4.2 As Escolas Modernas de São Paulo: contextualização e organização pedagógica

Antes de nos reportarmos às Escolas Modernas de São Paulo, é interessante sublinhar que houve a criação de Escolas Modernas em todo o país, cada qual com seus representantes e ideologias semelhantes à Escola Moderna de Barcelona. Neste trabalho, vamos nos restringir ao estudo das Escolas Modernas de

São Paulo, por constituírem as primeiras escolas no Brasil a desenvolverem o tipo de pedagogia defendida por Ferrer e, conseqüentemente, servirem como modelo a outras escolas fundadas posteriormente, em outras partes do país.

Na cidade de São Paulo, foi criada a primeira Escola Moderna no ano de 1912, no bairro do Belenzinho. Ela foi denominada Escola Moderna número um e funcionou na Rua Saldanha Marinho, nº 66, até o ano de 1915. Mudou-se para a Avenida Celso Garcia, nº 262, no bairro do Brás, em 1915, e lá ficou até ser fechada, no ano de 1919. Essa escola, como relata Mimesse (2001), foi mantida durante sua existência com donativos dos trabalhadores e simpatizantes do movimento, prática cotidiana entre os membros dos grupos anarquistas. A segunda Escola Moderna, conhecida como número dois, localizava-se na Rua Maria Joaquina, nº 13, no bairro do Brás, distante apenas algumas quadras da escola número um. A Escola Moderna número três foi inaugurada em São Caetano, no mês de dezembro de 1918, porém, o local exato de sua instalação não foi encontrado na documentação. As escolas tiveram, como diretores e professores (os cargos eram acumulados), João de Camargo Penteado, diretor na número um; Adelino Tavares de Pinho, diretor na número dois; e José Alves, diretor na escola número três.

No contexto brasileiro, as escolas libertárias estavam bastante voltadas para a ação social transformadora da sociedade. Alguns de seus diretores viam as escolas formais como espaços a serem utilizados na sensibilização dos alunos para o ideal de mudança social.

Desse modo, vale salientar que a sociedade por eles idealizada surgia como uma comunidade fraternal e solidária, sendo necessário que os homens se libertassem dos governantes e dos meios de exploração. Além disso, para realizar sua liberdade, todos os homens teriam de participar e se responsabilizar pelo andamento das organizações sociais (JOMINI, 1990). Por conseguinte, a comunidade escolar era incentivada a participar da manutenção das escolas e outras organizações sociais. A educação do homem para a liberdade também implicava a adoção de um método de ensino racionalista, baseado na ciência e levando em conta as características de cada educando. As vantagens do ensino científico eram justificadas, colocando-o em justaposição ao religioso (JOMINI, 1990).

Adelino de Pinho considerava que tanto a educação religiosa quanto a estatal prejudicavam a formação libertadora:

O ensino nas escolas públicas, mesmo sendo científico seguia regras rígidas, baseadas em planos pedagógicos inflexíveis e na autoridade do professor. Isto acontecia porque a educação pública estava destinada, não a libertar os homens, mas a criar cidadãos soldados, prontos a obedecer e defender a ordem estabelecida. (JOMINI, 1990, p. 107).

Com a crítica ao ensino religioso e ao ensino estatal, que, longe de pensarem na libertação dos homens, procuravam mantê-los na ignorância para melhor manipulá-los, conservando e reproduzindo a organização social vigente, os libertários brasileiros fundaram escolas com o método racionalista, entre as quais as Escolas Modernas de São Paulo.

Os *Boletins* da Escola Moderna de São Paulo evidenciam que seus organizadores foram bastante influenciados por Francisco Ferrer e tinham a intenção de montar as escolas nos mesmos princípios que a Escola Moderna de Barcelona. Logo na capa do primeiro exemplar do Boletim, há uma homenagem a Francisco Ferrer, em comemoração ao aniversário de sua morte, em 1909¹⁷. O *Boletim* discute alguns planos e finalidades da obra da Escola Moderna, trazendo ainda algumas citações de Francisco Ferrer. O seguinte parágrafo retrata bem essa questão:

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

Os objetivos da Escola Moderna de São Paulo são claramente expostos no trecho a seguir:

A Escola Moderna pretende combater quantos preconceitos dificultem à emancipação total do indivíduo e para isso adota o racionalismo humanitário que consiste em inculcar à infância o afan de conhecer a origem de todas as injustiças sociais para que com o seu conhecimento possa logo combatê-las e opor-se a elas.

¹⁷ O pedagogo Francisco Ferrer y Guàrdia faleceu em 13 de outubro de 1909, por fuzilamento, nos fossos da fortaleza de Montjuïc, em Barcelona. Ferrer foi, talvez, o único educador condenado à pena de morte e fuzilado. A acusação feita contra ele, no tribunal militar, era a de mentor intelectual e incitador das revoltas populares acontecidas em Barcelona.

O nosso racionalismo humanitário combate as guerras fratricidas, sejam intestinas ou exteriores, combate à exploração do homem pelo homem, combate a rejeição em que tem a mulher e combate todos os inimigos da harmonia humana como são a ignorância, a maldade, a soberba e outros vícios e defeitos que tem dividido os homens em tiranos e tiranizados. O ensino racionalista e científico da Escola Moderna há de abarcar, como se vê, o estudo de tudo o que seria favorável à liberdade do indivíduo e a harmonia da coletividade, mediante um regime de paz, amor e bem estar para todos, sem distinção de classes e de sexos. (BOLETIM DA ESCOLA MODERNA, 1918, nº 01).

Nesse sentido, percebemos que os princípios básicos e objetivos educacionais presentes na Escola Moderna de Barcelona também estavam presentes nos ideais das Escolas Modernas de São Paulo, que eram a preparação para a vida, a emancipação e a liberdade dos alunos, o compromisso com a transformação social visando à criação de uma sociedade igualitária, por isso a coeducação de sexos e classes. Previa-se o ensino racionalista e científico, isto é, baseado no estudo dos fenômenos naturais, na observação direta e na crítica racional. Esse ensino racional das ciências deveria ser um ensino teórico e prático, preocupado com a formação do sujeito integral.

No caso de São Paulo, as escolas estavam bastante vinculadas ao movimento operário e sindicalista, contando com o apoio de vários sindicatos de trabalhadores. Em decorrência, os princípios de liberdade condicionados aos princípios de solidariedade e autonomia norteavam vários preceitos pedagógicos, como a participação dos alunos em festas e protestos próprios à classe trabalhadora, a diminuição da autoridade do professor, a valorização do aluno e a não realização de provas (JOMINI, 1990).

Seguindo também o exemplo da Escola Moderna de Barcelona, a rotina da vida escolar da Escola Moderna nº 1 de São Paulo incluía os exercícios chamados epistolares (confecção de cartas e descrição de ambientes e festas), constituídos por redações de temas sociais e atuais e excursões pela cidade, onde eram abordados os conteúdos vinculados ao cotidiano dos alunos.

Em relação ao programa das Escolas Modernas de São Paulo, Luizetto (1984), em sua tese de doutorado, ressalta:

O curso primário compunha-se das seguintes matérias: 'rudimentos de português, aritmética, caligrafia e desenho'. O curso médio, de 'gramática, aritmética, geografia, princípios de ciências, caligrafia e desenho'. E o curso adiantado de 'gramática, aritmética, geografia, noções de ciências físicas e naturais, história, geometria, caligrafia, desenho, datilografia'. A Escola

Moderna nº1 informava, ainda, que para as meninas, especialmente, era oferecido um curso de 'trabalhos manuais: costura, bordado, etc. (A PLEBE, São Paulo, 9 jun. 1917, apud LUIZETTO, 1984, p. 276).

Através desse fragmento, podemos conhecer as disciplinas que compunham o currículo da escola, além dos idiomas inglês e francês, os quais também são citados nos *Boletins*. Ademais, é possível dizer que os trabalhos manuais parecem ter menor espaço em relação à Escola Moderna de Barcelona, sendo que o único curso citado era oferecido especialmente para as meninas, o que mostra os limites ainda impostos para a compreensão da igualdade de sexo/gênero, embora com o avanço observado na proposta de coeducação de sexos e classes.

Em relação às conferências científicas, percebe-se que havia a intenção de organizá-las nas escolas, visto que eram consideradas importantes pelos benefícios que poderiam prestar às classes trabalhadoras. Porém, no material consultado, não foi citada a realização de nenhuma delas, sendo que o último Boletim traz o seguinte relato: "Ainda não desistimos do propósito de realizar na nossa sede as anunciadas conferências de propaganda científica, que oportunamente serão levadas a efeito" (BOLETIM DA ESCOLA MODERNA, 1919, nº 3 e 4). Como, nesse mesmo ano, as escolas foram fechadas, provavelmente, essas conferências não se efetivaram na realidade prática.

Uma especificidade das Escolas Modernas de São Paulo é que estas organizavam diversas comemorações de acontecimentos históricos e de interesse social. Havia uma preocupação em manter viva na memória de seus membros as datas significativas da História dos oprimidos. Assim, além da publicação de notícias, ocorriam eventos comemorativos, tais como festas, conferências, notícias em jornal sobre a morte de Francisco Ferrer, a Comuna de Paris e o "Primeiro de Maio", Dia do trabalhador.

A respeito do trabalho dos professores, as Escolas Modernas de São Paulo também indicam seguir a mesma linha da escola espanhola, conforme observa Jomini (1990):

Para alcançar a meta de formar homens livres, o ensino deveria respeitar as particularidades de cada estudante. As matérias deveriam ser ministradas sem prazos, nem programas determinados, a fim de permitir, a cada um, aprender o que lhe fosse possível, de acordo com a sua capacidade intelectual. [...] De mais a mais, os professores, em vez de apresentarem o conhecimento pronto e solidificado a seus alunos, deveriam induzi-los a

descobrirem, por si mesmos, as leis que regem os fenômenos da natureza e a perceberem, criticamente, os problemas sociais. (JOMINI, 1990, p. 108).

Nesse segmento, constatamos algumas ideias presentes tanto em escolas espanholas como nas paulistanas, as quais preconizavam a diminuição da autoridade do professor, a centralidade da criança e o respeito mútuo. Entretanto, faz-se necessário compreender que não houve registro de informações mais detalhadas sobre o processo de formação e orientação de professores, durante o funcionamento das escolas em São Paulo.

Um ponto importante que pode ser ressaltado se refere ao valor reservado ao ensino moral. Entendendo que a educação deveria acontecer também através do exemplo, preconizava-se a ideia de que as crianças precisavam receber das pessoas que as cercavam modelos de conduta condizentes com os ideais de liberdade e solidariedade, por isso, os professores deveriam agir de modo coerente com esses princípios. Em São Paulo, os professores davam exemplos de solidariedade e de participação nas organizações sociais, ao se envolverem em atividades sindicais, greves e propaganda (JOMINI, 1990).

Sobre a avaliação, há igualmente insuficiência de documentos próprios das Escolas Modernas de São Paulo que tratem especificamente dessa questão. No entanto, Jomini (1990) traz um registro feito por Adelino de Pinho (“Pela educação e pelo trabalho”, 1908), feito à época em que este era professor da Escola Social da Liga Operária de Campinas. Adelino traça algumas considerações a respeito da avaliação:

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

Pinho expressava a sua preocupação com o estímulo à competitividade provocado pelos prêmios ou castigos atribuídos aos estudantes. Mesmo sendo contrário à realização de exames e provas, considerava que seria melhor que fosse avaliado o esforço dos alunos, afirmando: “Nada merece pois recompensa ou elogios, mas a havê-los, deveria ser para o esforço e não para o resultado” (PINHO, 1908:10, apud JOMINI, 1990, p. 51).

Percebemos o quanto as ideias de Adelino de Pinho, a respeito da avaliação, eram próximas às formuladas por Ferrer e, diante disso, é possível constatar que Pinho conhecia e procurava seguir as ideias deste último.

No âmbito das Escolas Modernas de São Paulo, também constatamos que os métodos, os conteúdos e a avaliação propostos tinham o sentido de reforçar a solidariedade e envolver a comunidade escolar no processo de criação de uma sociedade em moldes anarquistas.

Esse compromisso com a transformação social determinou a especificidade da prática educacional libertária, em relação a outras propostas pedagógicas do período. Martins (2006) compreende que, na proposta pedagógica da Escola Nova, constava a necessidade de mudar os parâmetros da educação tradicional, mas, diferentemente dos anarquistas, não demandava uma revolução profunda na ordem social vigente. “Nenhum intelectual escolanovista propunha a destruição do modo de produção capitalista ou uma sociedade sem Estado” (MARTINS, 2006, p. 06).

A proposta anarquista valorizava o desenvolvimento das capacidades do aluno, porém, não no sentido de proporcionar sua ascensão individual na sociedade, como defende a educação liberal tradicional e escolanovista – mas para que ele pudesse ter melhores condições de contribuir para a transformação social (JOMINI, 1990, p. 123)

Assim, apesar de adotar certos discursos próximos aos da educação liberal, o pensamento libertário anarquista diferenciou-se destes, por focar-se na formação de indivíduos preocupados com o bem-estar social e na construção de um novo projeto político societário, pleiteando uma sociedade livre e igualitária.

4.2.1 Algumas aproximações e distanciamentos entre a Escola Moderna de Barcelona e as Escolas Modernas de São Paulo

Como foi apontado em alguns momentos, ao longo da discussão a propósito da organização do trabalho pedagógico na Escola Moderna de Barcelona e nas Escolas Modernas de São Paulo, constatamos que Francisco Ferrer e a escola espanhola exerceram forte influência sobre os fundadores das Escolas

Modernas de São Paulo. Os objetivos das escolas paulistanas eram anunciados em termos semelhantes e até mesmo idênticos aos da Escola Moderna de Barcelona.

Assim como Ferrer, na Espanha, no Brasil, também se procurou utilizar da imprensa como recurso didático-pedagógico. A Escola Moderna de São Paulo, durante seu funcionamento, confeccionou dois jornais:

O primeiro deles tinha caráter nitidamente pedagógico, chamava-se O Início, e trazia redações de alunos e atividades correspondentes ao cotidiano escolar. O segundo jornal apareceu posteriormente, chamava-se Boletim da Escola Moderna n. 1; dedicava-se a artigos sobre Ensino Racionalista, relatórios e estatísticas internas da Escola Moderna, comemorações de datas importantes ao Movimento Operário etc. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1987, p. 134).

Apesar de outros nomes da educação libertária, tais como Robin e Faure, terem contribuído com o ideal pedagógico das escolas paulistanas, Ferrer com certeza foi o que mais inspirou a organização do ensino entre os anarquistas no país, o que se comprova pelo próprio nome “Escola Moderna”.

A esse respeito, Luizetto (1984) argumenta:

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).

Além dos apontamentos elencados por Luizetto, houve outras diferenças observadas no contexto dessas escolas. Enquanto, na Escola Moderna de Barcelona, organizava-se a coeducação de classes, conforme o *Boletim*, nesse momento e em nenhum outro foi informado que essa escola estava vinculada ao proletariado ou a qualquer outro grupo específico. Porém, os organizadores da Escola Moderna de São Paulo, em sua maioria, eram militantes anarcossindicalistas, de forma que estavam bastante envolvidos com o movimento operário, com suas lutas e o desenvolvimento da solidariedade entre os trabalhadores.

Outra diferença notória corresponde aos recursos financeiros que as escolas possuíam. A escola espanhola buscava conseguir manter a publicação mensal dos *Boletins* e também outras publicações da editora da escola e, ao menos nos primeiros *Boletins*, não foi constatado nenhum comentário a respeito da falta de recursos.

O contrário se passava nas escolas paulistanas, que, por motivo financeiro, substituíram a publicação do jornal dos alunos, *O Início*, pela publicação do *Boletim da Escola Moderna*, argumentando que não conseguiriam manter a publicação de ambos os jornais. A intenção era que este último fosse publicado mensalmente, porém, em seis meses, saíram apenas quatro *Boletins*, devido à falta de subsídios. Além disso, os *Boletins* traziam apelos de ajuda financeira para a manutenção das escolas, a qual muitas vezes vinha dos familiares dos alunos, os quais colaboravam com dinheiro e doações para as festas, além da contribuição de sindicatos de trabalhadores. Apesar das dificuldades enfrentadas, os organizadores lutavam com todas as forças pela manutenção das escolas e não foram as dificuldades financeiras que fecharam suas portas.

4.2.2 O fechamento das Escolas Modernas de São Paulo

O fechamento das escolas ocorreu em função de o diretor da escola de número 3, José Alves, juntamente com Belarmino Fernandes, Joaquim dos Santos Silva e José Prol, ter morrido em uma explosão no bairro do Brás. José Prol era o proprietário da casa que explodiu; nessa residência eram guardados materiais bélicos em um dos quartos e, quando necessário, ela servia de abrigo aos amigos anarquistas. O fato de Belarmino lá se encontrar, na hora da explosão, foi utilizado como motivo para a polícia combater e reprimir todos os tipos de ação libertárias, incluindo as suas atividades culturais e educativas. Alarmando a população e empregando a imprensa, passou-se a divulgar que os anarquistas estavam se preparando para um ataque armado e a explosão teria ocorrido em virtude de um erro de cálculo dos anarquistas envolvidos.

Foi com tal pretexto que o governo usou a força policial para fechar as escolas. Isso ocorreu no contexto em que os anarquistas enfrentavam uma crescente repressão, em face das inúmeras tensões entre governo e seu movimento. Os materiais explosivos eram guardados para serem usados em caso de necessidades advindas dos conflitos gerados pela repressão estabelecida a toda ação de cunho anarquista e operário.

As escolas anarquistas foram legalmente fechadas pelo Diretor Geral da Instrução Pública, Oscar Thompson, no ano de 1919, quando

[...] autorizou, finalmente esta Directoria a determinar o fechamento de qualquer escola particular desde que verifique ser esta prejudicial á moralidade pública, á saúde dos alumnos, ou attentatoria da ordem, das leis e da organização social do Paiz. Graças a estas medidas, poude o Governo impedir que funcionassem nesta Capital e no interior, várias escolas particulares dirigidas por anarchistas fabricantes de explosivos, e que foram suspensas em virtude de requisição do Dr. Secretário da Justiça e Segurança Pública. (SÃO PAULO, 1918, p. 111).

O diretor da Instrução Pública, na passagem acima, classificou as Escolas Modernas como “prejudiciais à moralidade pública”, mesmo constando que a explosão ocorreu em uma residência e não no local de funcionamento das aulas. Porém, o texto do diretor menciona a existência de “várias escolas particulares dirigidas por anarquistas fabricantes de explosivos”, o que indica o modo como construíram a identificação das escolas com os seus diretores e estes com a prática da ação armada. Independentemente dos argumentos apresentados, as três escolas que estavam em funcionamento foram proibidas de funcionar, embora os seus alunos e os seus respectivos diretores e professores tivessem feito vários abaixo-assinados pedindo a reabertura das escolas, todos sem resposta (LUIZETTO, 1984).

Podemos considerar, portanto, que o fechamento das escolas foi arbitrário, visto que elas eram constituídas legalmente e seguiam todas as normas instituídas pela Diretoria da Instrução Pública. A única que poderia permanecer fechada, até indicar-se um novo professor-diretor, era a escola nº 3. Infelizmente, segundo Ferrer y Guàrdia (2010, p. 23), a curta existência e funcionamento dessas escolas não possibilitaram o aperfeiçoamento de um “[...] plano que pudesse adquirir o vigor necessário para alcançar o posto e a consideração de uma obra do progresso verdadeiramente indispensável”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, desenvolvemos uma introdução ao estudo das ideias anarquistas e discutimos alguns conceitos fundamentais do pensamento educacional libertário. Mais especificamente, conhecemos as implicações desse processo nas propostas pedagógicas e de autogestão da educação escolar libertária, nos contextos espanhol e brasileiro. A escolha desses países ocorreu em função do objetivo de compreendermos a idealização do projeto educacional anarquista e a sua concretização em práticas escolares. Em Barcelona, Espanha, encontramos o anarquista e educador, o qual que ganhou evidência e reconhecimento pela criação da primeira Escola Moderna, que influenciou fortemente a construção e determinou as propostas e práticas das Escolas Modernas anarquistas em São Paulo.

A investigação visou a produzir e apresentar uma pesquisa que promovesse uma reflexão sobre a educação e autogestão libertária, bem como das práticas educativas correlatas.

No caminho investigativo, percebemos a importância em problematizar os distanciamentos e aproximações entre o idealizado e o executado pelos anarquistas, tanto em termos de projeto de sociedade como de projetos educacionais. Trabalhamos com hipótese baseada na teoria segundo a qual as relações sociais são mediadas por conflitos e contradições, visto que atravessadas pela luta entre classes, sujeitos e grupos sociais, os quais digladiam em torno de valores, necessidades e interesses opostos e divergentes (THOMPSON, 1979).

Pesquisas anteriores (TRAGTENBERG, 1978; MORAES, 2006) evidenciaram que a educação formal libertária esteve voltada para a construção de uma nova sociedade, caracterizada pela autogestão, liberdade e solidariedade entre os indivíduos, valorizando a educação integral e uma educação para a vida. Esse compromisso com a transformação social determinou a especificidade da prática educacional libertária em relação a outras propostas pedagógicas existentes no mesmo período.

Ao longo da pesquisa, procuramos investigar quais são os fundamentos, conceitos e propostas presentes no projeto de educação libertária defendido pelos anarquistas e suas implicações no ideário de autogestão brasileiro. Assim, foi possível constatar que a Escola Moderna de Barcelona tinha como

objetivo a formação de pessoas instruídas, críticas, justas e livres. Para isso, foi proposto um ensino de conteúdos científicos e racionais e uma educação conjunta de sexos e classes sociais, recomendando aos professores que ensinassem com comprometimento os ideais de liberdade, solidariedade e justiça, para serem praticados não apenas no ambiente escolar, mas também para o mundo.

Diante desse contexto, vale destacar que o princípio de liberdade é fundamental para pedagogia libertária, afinal, é isso que os anarquistas buscam, uma sociedade formada por indivíduos livres. No entanto, a liberdade não é um dado natural, como nas teorias liberais: o homem deve aprender a ser livre, por meio da luta e da crítica sociais. Nesse tipo de educação, o educador é fundamental, é ele quem deve, através de seu contrário (a autoridade), levar os educandos a superá-la e encontrar por si mesmos a liberdade, que deve ser, a um só tempo, coletiva e individual.

Entretanto, a autogestão é indissociável desse projeto, já que a emancipação das classes trabalhadoras deve ser feita por elas mesmas. Desse modo, a educação libertária é, não apenas alheia ao Estado e aos sistemas públicos de educação, mas contra ele. O projeto pedagógico anarquista é um projeto político, cuja meta é a revolução social, ou seja, a busca do autogoverno.

As Escolas Modernas de São Paulo basearam-se nesses princípios que estruturaram a proposta da escola de Barcelona, tomando-a por principal modelo. Todavia, houve diferenças em função dos contextos particulares de cada uma e, especialmente, mediante os recursos financeiros disponíveis.

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

Além disso, suas propostas ainda abrem possibilidades para que pensemos os princípios educacionais e as práticas pedagógicas para as nossas escolas, como a educação integral, a não dissociação entre corpo e mente; o desenvolvimento dos princípios éticos de solidariedade e justiça; formas de avaliação a favor da aprendizagem dos alunos, sem caráter punitivo e competitivo e, sobretudo, os fundamentos da prática de gestão democrática.

A respeito da construção de novos princípios educacionais, Gallo, em seu livro *Pedagogia do Risco* (1995), vincula tal pedagogia à educação anarquista, fazendo uma contraposição à pedagogia tradicional trabalhada atualmente nos estabelecimentos de ensino, de acordo com os moldes capitalistas; essa pedagogia tradicional não demonstra instruir o indivíduo para o alcance da liberdade, mas atrelar o medo ao conflito e ao temor de ser completamente autônomo e livre.

A pedagogia do risco se preocupa em criar condições estruturais para que os indivíduos desenvolvam suas singularidades, defendendo a construção da liberdade como uma construção coletiva. Tal pedagogia, ao escolher o risco, escolhe a vida, uma existência autônoma.

Nessa perspectiva, a educação anarquista dentro da sociedade capitalista tem a finalidade de formar indivíduos críticos, conscientes e criativos; e a função de criar o novo, dissolvendo as estruturas de reprodução da sociedade e criando focos de resistência e luta.

Foi nessa direção que Francisco Ferrer y Guàrdia e os organizadores da Escola Moderna de São Paulo atuaram, arriscando, construindo o novo, criando polos de resistência e dedicando suas vidas, ou parte delas, à fundação, manutenção e luta em prol das Escolas Modernas, que, como já pontuamos acima, trouxeram e ainda podem trazer contribuições para a construção de uma nova educação, visando a uma sociedade em que é preciso inserir-se posturas mais democráticas e princípios autogestionários.

A proposta desta pesquisa é a de pensar diferente, para além dos autoritarismos, onde a práxis pedagógica embasada nos pressupostos da autonomia, da liberdade e da solidariedade possa oferecer compreensões novas para o fazer de uma educação que proporcione caminhos para a emancipação social e humana.

No entanto, consideramos necessário o esforço para não se deixar seduzir pelos cultos à personalidade e buscar garantir a liberdade de divergir, sem manter qualquer pretensão à uma ilusória neutralidade em face de nossos juízos e compreensões acerca do passado histórico e das respostas que damos aos desafios concretos que emergem em nosso tempo presente.

Frente à realização desse trabalho, verificamos que os conceitos anarquistas e suas ideias pedagógicas indicaram para outros caminhos possíveis para a elaboração de princípios para a educação, para a sua gestão e práticas em

espaços educativos. Isso, porém, estava articulado a um projeto político de sociedade com princípios de liberdade e igualdade opostos ao modelo que se tornou hegemônico. Este os colocou no esquecimento e à margem dos processos de reflexão sobre os sucessivos presentes que sucederam esse momento histórico passado. Os projetos políticos vencedores se pautaram por interesses opostos e trilharam caminhos que culminaram na sociedade atual, com seu caráter desigual, competitivo, excludente e individualista.

As políticas e práticas educacionais atuais emergem no âmbito das contradições que constituem esse sistema social no qual as palavras liberdade e igualdade são muito distantes daquelas propostas no ideário anarquista. Se não podemos copiar o passado e nem recriá-lo, se não é isso que interessa, tendo em vista que cada nova realidade apresenta novos problemas e necessidades, também não podemos esquecer que as experiências das causas passadas e perdas podem ser vistas como lições que devem ser recontextualizadas, revistas e reaproveitadas. A experiência educacional anarquista reforça a ideia de que o passado pode nos orientar na reflexão sobre outros modos possíveis de luta e de vida, os quais possibilitem dialogar com os ideais de sociedade baseados nos princípios de autonomia, liberdade e justiça.

Assim, a educação deve ter como fundamento proporcionar um processo permanente de desenvolvimento do ser humano, abrangendo os aspectos cognitivos, emocionais, éticos, políticos e sociais. A escola, como um ambiente de aprendizagem, precisa ensejar experiências que incentivem a autonomia dos educandos, levando-os a pensar sobre consequências e responsabilidades que advêm das escolhas e ações pessoais ou coletivas. Tal prática educativa só se efetivará se o trabalho pedagógico, ao invés de se fundamentar no autoritarismo e na heteronomia, seja fruto do trabalho participante, interativo e dialógico de todos os atores envolvidos no processo educativo escolar. Nenhuma concepção educacional poderá defender o trabalho de construção da autonomia do educando, se partir de ações isoladas, prescritivas e distantes das práticas vivenciadas na própria prática democrática nas instituições escolares, que é um processo o qual deve perpassar todo o seu sistema organizacional e visar à busca constante de uma pluralidade de metodologias que deem conta desses seus objetivos.

Dessa maneira, cabe-nos concluir que a Escola Moderna de Barcelona foi e ainda é referência para refletirmos acerca das possibilidades de construção de

outras práticas para compor um projeto de educação capaz de nos levar a avançar para além das críticas ao que está posto e que nos permita experimentar outras formas de educação e de vida, sejam escolares ou não.

REFERÊNCIAS

- BERTHIER, René. Concepções anarco-sindicalistas da autogestão. In: BERTHIER, René; LEVAL, Gaston; MINTZ, Frank. **Autogestão e anarquismo**. São Paulo: Imaginário, 2005. p. 61-73.
- CASTORIADIS, Cornelius. **Socialismo ou barbárie** - o conteúdo do socialismo. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CODELLO, Francesco. **A boa educação**: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neil. Tradução de Silene Cardoso. São Paulo: Imaginário; Ícone, 2007. v. 1.
- CORRÊA, Felipe. **Surgimento e breve perspectiva histórica do anarquismo (1868-2012)**. São Paulo: Faísca Publicações Libertárias, 2013.
- COSTA, Caio Túlio. **O que é anarquismo?** 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- DIAS, Everardo. **História das lutas sociais no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Alfa Ômega, 1977.
- DULLES, John W. **Anarquistas e comunistas no Brasil (1900-1935)**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.
- FERRER Y GUÀRDIA, Francesc. **A Escola Moderna**. Piracicaba: Ateneu Diego Giménez, 2010.
- GALLO, Sílvio. Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. **Revista de Ciências Sociais**, n. 36, p. 169-186, abr. 2012.
- GALLO, Sílvio. Educação e liberdade: A experiência da Escola Moderna de Barcelona. In: _____. **Pedagogia Libertária: Anarquistas, Anarquismos e Educação**. São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007. p. 101-116.
- GALLO, Sílvio. Ferrer e a pedagogia racional: um balanço, cem anos depois. **Educação Libertária**, São Paulo, n.1, p. 37-44, 2006.
- GALLO, Sílvio. Os limites de uma educação autogestionária: a experiência da pedagogia institucional. **Pro-posições**, Campinas, v. 8, n. 223, p. 58-71, mar. 1999.
- GALLO, Sílvio. O paradigma anarquista em educação. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 2, n.2, p. 09-14, 1996.
- GALLO, Sílvio. **Pedagogia do risco**: experiências anarquistas em educação. Campinas: Papyrus, 1995.

GALLO, Silvio. Educação e liberdade: A experiência da escola moderna de Barcelona. **Pro-posições**, Campinas, v. 3, n. 9, p. 14-23, dez. 1992.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. A Escola Moderna em São Paulo. In: _____. **Educação e Movimento Operário**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987. p. 131-140.

GOLDMAN, Emma. Francisco Ferrer e a Escola Moderna. **Educação Libertária**, São Paulo, n. 1, p. 25-36, 2006.

GRAVE, Jean. **As aventuras do Nono**. Disponível em: <<http://grupodeestudiosgomezrojas.files.wordpress.com/2009/12/las-aventuras-de-nono-jean-grave.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2014.

HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. Tradução de João Vergílio Gallerani Cuter. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

KLECHEN, Cleiton Fabiano. Pilares para a compreensão da autogestão: o caso de um programa de habitação da Prefeitura de Belo Horizonte. **Revista de Administração Pública - RAP**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 3, p. 669-694, 2011.

LAPASSADE, Georges. **Grupos, organizações e instituições**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LOBROT, Michel. **A pedagogia institucional**: por uma pedagogia autogestionária. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1973.

LUIZETTO, Flávio Venâncio. O movimento anarquista em São Paulo: a experiência da escola moderna nº 1 (1912-1919). **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 24, p. 18-47, ago. 1986.

LUIZETTO, Flávio Venâncio. **Presença do anarquismo no Brasil**: um estudo dos episódios literário e educacional – 1900/1920. 1984. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

LUKÁCS, György. Carta sobre o stalinismo. **Temas de Ciências Humanas**, São Paulo, v. 1, 1977.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. Lugar do modo de vida tradicional na modernidade. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; MARQUES, Marta Inez Medeiros (Org.). **O Campo no Século XXI**: território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Casa Amarela e Paz e Terra, 2004. p. 145-158.

MARTINS, Angela Maria Souza. Liberdade, Racionalismo e neomalthusianismo na pedagogia libertária do séc. XIX. In: MARTINS, Angela Maria Souza; BONATO, Halda Marinho da Costa (Org.). **Trajétoérias históricas da educação**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

MARTINS, Angela Maria Souza. A educação libertária na primeira República. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: Gráfica FE UNICAMP/HISTEDBR, 2006. v. 1, p. 1-15.

MEALHA, Domingos. A Democracia no País dos Sovietes. **Avante!**, 5 maio 2011. n. 1953. Disponível em: <www.avante.pt/pt/1953/temas/114445/>. Acesso em: 24 jul. 2014.

MIMESSE, Eliane. **A escola e os imigrantes italianos**: da escola de primeiras letras ao Grupo Escolar. São Caetano do Sul: Fundação Pró-Memória de São Caetano do Sul, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MISOCZKY, Maria Ceci Araújo; OLIVEIRA, Romualdo Paz de; PASSOS, Rafael Pavan. Reflexões sobre a autogestão a partir da experiência da Cidade das Cidades. **Organização e Sociedade**, Salvador, v. 11, ed. especial, p. 183-196, 2004.

MONATTE, Pierre. Em Defesa do Sindicalismo. In: WOODCOCK, George. **Grandes Escritos Anarquistas**. Porto Alegre: LP&M, 1998.

MONÉS, Jordi; SOLÁ, Pere; LÁZARO, Luis Miguel. **Ferrer Guàrdia y la pedagogía libertaria**: elementos para un debate. Barcelona: Icaria, 1980.

MORIYÓN, Félix Garcia (Org.). **Educação libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

MOTTA, Fernando Cláudio Prestes. **Burocracia e autogestão**: a proposta de Proudhon. São Paulo: Brasiliense, 1981.

OITICICA, José. **A doutrina anarquista ao alcance de todos**. 2. ed. São Paulo: Econômica, 1992.

OLIVEIRA, Tiago Bernardon de. **Anarquismos, sindicatos e revolução no Brasil (1906-1936)**. 2009. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

ORGANIZAÇÃO RESISTÊNCIA LIBERTÁRIA - ORL. Enrico Malatesta, **Cadernos Anarquistas**, Fortaleza, n. 1, 2010. (Coleção Teoria Anarquista).

ROCHA, Emerson da Cruz. **Propaganda política e revolução**: A Experiência dos Cartazes Anarquistas Durante a Guerra Civil Espanhola. 2006. Trabalho de

Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

RODRIGUES, Glauco Bruce. **Comunas e federações, territórios libertários: A espacialidade anarquista durante a Guerra Civil Espanhola (1936-1939)**. 2011. 474 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SAMIS, Alexandre. **Negras Tormentas: o federalismo e o internacionalismo na Comuna de Paris**. São Paulo: Hedra, 2011.

SAMIS, Alexandre. Introdução. In: MALATESTA, Errico. **Entre Camponeses**. São Paulo: Hedra, 2009.

SAMIS, Alexandre. Pavilhão Negro sobre Pátria Oliva. In: COLOMBO, Eduardo (Org.). **História do Movimento Operário Revolucionário**. São Paulo: Imaginário, 2004.

SAMIS, Alexandre. Apresentação. In: MAGON, Ricardo Flores. **A Revolução Mexicana**. São Paulo: Imaginário, 2003.

SÃO PAULO (Estado). Inspectoria Geral do Ensino por ordem do Governo do Estado. **Anuario do Ensino do Estado de São Paulo**. São Paulo: Typ. A. Siqueira & C., 1918.

SCHMIDT, Michael. **Anarquismo Búlgaro em Armas: a linha de massas anarco-comunista**. Rio de Janeiro: Faísca, 2009. (Parte I).

SILVA, Rafael Viana da. **Indelévels Refratários: as estratégias políticas anarquistas e o sindicalismo revolucionário no Rio de Janeiro em tempos de redemocratização (1946-1954)**. 2011. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SINGER, Paul. **Desenvolvimento: significado e estratégia**. Brasília: Secretaria Nacional de Economia Solidária, Ministério do Trabalho e Emprego, maio 2004. (Textos para discussão). Disponível em: <www.mte.gov.br/empregador/EconomiaSolidaria/TextosDiscussao/Conteudo/desenvolvimentoestrategica.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2014.

SKINNER, Quentin. **As fundações do pensamento político moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

THOMPSON, E. P. **Tradición, revuelta y consciencia de clase**. Barcelona: Editorial Critica, 1979.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Cortês, 1988.

TRAGTENBERG, Maurício. Francisco Ferrer e a pedagogia libertária. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.2, n. 1, p. 17-49, set. 1978.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, Silza Maria Pazello. **A presença rebelde na cidade sorriso: contribuição ao estudo do anarquismo em Curitiba, 1890-1920**. 1992. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

VALERIO, Raphael Guazzelli. A pedagogia anarquista: uma introdução. **Revista Ofaié**, Nova Andradina, v. 1, n. 1, p. 22-34, jan./jun. 2013.

VAN DER WALT, Lucien; SCHMIDT, Michael. **Black Flame: The Revolutionary Class Politics of Anarchism and Syndicalism**. Oakland: AK Press, 2009. (Counter-Power, v. 1).

VARES, Luiz Pilla. **O Anarquismo: Promessas de liberdade**. 2.ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1992.

VIANA, Nildo. **Manifesto Autogestionário**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2008.

WOODCOCK, George. **História das Ideias e Movimentos Anarquistas**. Porto Alegre: LP&M, 2002. v. 2 (O movimento). Disponível em: <<http://anarkio.net/Pdf/historiaanarquismovol2.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

Fontes Documentais

BOLETIM DA ESCOLA MODERNA. São Paulo, n. 1, p. 1-4, out. 1918.

BOLETIM DA ESCOLA MODERNA. São Paulo, n. 2, p. 1-4, mar. 1919.

BOLETIM DA ESCOLA MODERNA. São Paulo, n. 3-4, p. 1-8, maio 1919.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. Barcelona, ano I, n. 1-8, p. 1-100, 1901/1902.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. Barcelona, ano II, n. 1-9, p. 1-108, 1902/1903.

LIVRARIA ANARQUISTA VIRTUAL. Disponível em: <<http://theanarchistlibrary.org/library>>. Acesso em: 09 ago. 2014.

PESQUISAS em artigos de conteúdos anarquistas na base de dados Scielo. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 15 jul. 2014

PESQUISAS em artigos e documentos sobre o movimento anarquista. Disponível em: <www.Anarkismo.net/article>. Acesso em: 10 ago. 2014.

PESQUISAS em documentos e publicações anarquistas disponíveis nos catálogos de teses e dissertações do Arquivo Edgard Leuenroth. Disponível em: <<http://www.ael.ifch.unicamp.br/>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

PESQUISAS em publicações anarquistas no Google acadêmico. Disponível em: <<http://scholar.google.com.br/>>. Acesso em: 27 jul. 2014.

PORTAL de publicações periódicas eletrônicas da faculdade de educação da Unicamp. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/index>>. Acesso em: 10 ago. 2014.