

Pontifícia Universidade Católica De São Paulo

Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais

Marina Centurion Dardani

Educação anarquista e Escolas Modernas: Europa - Brasil

Mestrado em Ciências Sociais

São Paulo

2021

Pontifícia Universidade Católica De São Paulo

Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais

Marina Centurion Dardani

Educação anarquista e Escolas Modernas: Europa - Brasil

Mestrado em Ciências Sociais

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais (Ciência Política) sob a orientação do Prof. Dr. Edson Passetti.

São Paulo

2021

BANCA EXAMINADORA

DEDICATÓRIA

Para Mel, para quem quero uma vida livre!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This study was financed in party by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Edson Passetti, orientador que tanto me instigou.

Às Professoras Priscila Piazzentini Vieira e Luíza Uehara de Araújo pelo carinho e sugestões na sessão de qualificação desta dissertação.

RESUMO

A dissertação situa a educação antiautoritária e contra hegemônica como prática inventiva da educação anarquista na Europa e no Brasil no final do século XIX e início do século XX. A educação, como ação direta, sempre ocupou um lugar especial nas práticas de liberdade dos anarquistas. Sua oposição às doutrinações estatal e clerical, sua especial preocupação com o ensino integral, com a coeducação dos sexos, com a conquista da liberdade, com o afastamento dos fantasmas, das punições, dos castigos e das recompensas faz dela uma experiência inventiva. Por ter tido muitas de suas práticas capturadas ou incorporadas pela racionalidade neoliberal deve ser vista como resistência. Resistência às disciplinas, ao controle, à formação do aluno obediente e autoritário.

Palavras-chave: educação; obediência; castigos e recompensas; liberdade; resistências.

ABSTRACT

The dissertation places anti-authoritarian and counterhegemonic education as an inventive practice of anarchist education in Europe and Brazil in the late nineteenth and early twentieth century. Education, as a direct action, has always occupied a special place in anarchists' freedom practices. Its opposition to state and clerical indoctrinations, its special concern with integral education, with the co-education of the sexes, with the achievement of freedom, with the removal of ghosts, punishments, punishments and rewards, makes it an inventive experience. For having had many of its practices captured or incorporated by neoliberal rationality, it must be seen as resistance. Resistance to disciplines, to control, to the formation of the obedient and authoritarian student.

Keywords: education; obedience; punishments and rewards; freedom; resistances.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I - Educação e os libertários - Godwin, Fourier, Stirner, Proudhon e Bakunin	14
CAPÍTULO II - Educação libertária: Orfanato Prévost de Cempius, La Ruche e Escola Moderna.....	71
O Orfanato Prévost de Cempius.....	71
A Colmeia.....	83
A Escola Moderna.....	95
CAPÍTULO III - As Escolas Modernas 1 e 2 de São Paulo.....	113
CAPÍTULO IV - A educação antiautoritária e autogestionária.....	145
CONSIDERAÇÕES URGENTES.....	186
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	189

INTRODUÇÃO

O estudo foca as concepções libertárias de educação, por meio das contribuições de Godwin, Fourier, Stirner, Proudhon e Bakunin. O objetivo é entender este modo de educar contra hegemônico que surgiu no final do século XIX com o Orfanato Prévost de Cempius, com a La Ruche, em Pâtis, e com a Escola Moderna de Barcelona na Europa e com as Escolas Modernas 1 e 2 de São Paulo.

O estudo se inicia com as elaborações de William Godwin (1756-1836) que, em seu livro *Inquéritos acerca da Justiça Política*, de 1793, critica o sistema público de ensino implantado na Inglaterra após as revoluções burguesas, questionando a conveniência de se deixar nas mãos do Estado a formação das crianças e alerta para a possibilidade dessa educação ocorrer no exato sentido pretendido pelo governo.

Charles Fourier (1772-1837), que a despeito de não ter sistematizado uma pedagogia, influenciou sobremaneira os autores do século XIX que se debruçaram sobre a temática; criticou e propôs alternativas ao sistema pedagógico capitalista. Para Fourier, a educação deve ser aberta à vida, partir das paixões, dos desejos. Deve preparar para o trabalho, ser sempre inventiva.

Em 1842, Max Stirner (1806-1856) publicou, na Gazeta Renana, um artigo intitulado *O falso princípio de nossa educação* (STIRNER, 2016) em que situa a tendência de massificação existente na educação alemã, defendendo a adoção de uma educação voltada para o indivíduo, uma singularização do aprendizado no intuito de que cada sujeito possa se tornar seu próprio mestre. Para ele, o indivíduo deve se autodeterminar, criando sua subjetividade a partir da posse de suas coisas e, principalmente, a partir da posse de si.

Proudhon, a despeito de não possuir uma obra específica sobre educação, produziu duas noções fundamentais para a educação anarquista. A primeira passou pela constatação de que a França possuía dois sistemas educacionais distintos: um destinado aos filhos dos burgueses e outro destinado aos filhos dos trabalhadores. Ambos com papéis determinados: educar os primeiros para o exercício do domínio e os segundos para a sujeição. A segunda constatação de Proudhon foi relativa à adoção da educação politécnica em que “o trabalho manual é onipresente e variado, com o aluno descobrindo a diversidade dos ofícios e passando progressivamente das tarefas simples às mais complexas” (ANTONY, 2011: 40).

Mikhail Bakunin (1814-1876) introduziu a temática da educação antiautoritária e integral, sintonizada com as potências materiais, intelectuais e morais das crianças.

Com base nessas contribuições, cinco espaços de liberdade ganharão estudos mais aprofundados. Todos esses espaços, guardadas algumas especificidades que os distinguem entre si, inventaram uma outra forma de educar, abandonando o princípio da autoridade que delineia o sujeito esperado pelo soberano. Assim, desenvolveram práticas que escandalizaram a sociedade da época, principalmente através da defesa do ateísmo e da coeducação dos sexos. Esses foram dois dos principais pontos que ocasionaram a destituição de Robin do Orfanato Prévost de Cempius, em 1894. Além dessas, outras práticas contribuíram para a invenção de outros espaços de educação, como a coeducação das classes na Escola Moderna de Ferrer y Guardía e as oficinas profissionalizantes no Orfanato Prévost de Cempius, na La Ruche e na Escola Moderna também. As oficinas possibilitavam que as crianças tivessem contato com as diversas atividades que englobavam praticamente todos os campos de trabalho existentes no final do século XIX e início do século XX, tais como tipografia, marcenaria, forja, alfaiataria, rouparia, entre outras. O objetivo era que as crianças tivessem oportunidade de conhecer essas atividades para que escolhessem de forma consciente a que gostaria de fazer, minimizando a possibilidade de uma opção alienante. Havia nesses espaços também um grande entusiasmo em ensinar noções de higiene e saúde, além de educação moral, educação intelectual e educação física, que explicitavam a necessidade de as crianças aprenderem a viver de outro modo, com valores de liberdade, solidariedade e igualdade. As crianças não eram submetidas à realização de exames e provas como formas de classificação ou mesmo de medição da quantidade de conhecimentos que haviam acumulado ao longo de determinado período. Por consequência, também não estavam submetidas aos prêmios ou castigos advindos de seu desempenho individual.

A experiência da Escola Moderna de Barcelona e o seu método racionalista e científico chegaram, dentre outros inúmeros países, ao Brasil, por meio das Escolas Modernas 1 e 2 dirigidas, respectivamente, por João Penteado e Adelino de Pinho.

As práticas brasileiras foram amplamente difundidas por meio das notícias veiculadas pela imprensa libertária da época, como os jornais *A Lanterna*, *A Terra Livre* e *Guerra Sociale*. Esses jornais, que tinham ampla difusão entre os operários, eram veículos importantes para a divulgação das teorias libertárias e das práticas

antiautoritárias desenvolvidas pelas escolas. Eles divulgavam os eventos que seriam realizados, convidam os interessados para saraus, festas, palestras, enfim, para eventos que contribuíam para a ajuda financeira dos espaços e para a instrução dos responsáveis pelas crianças. Isto tinha especial importância pois visava reverter noções religiosas e anticientíficas com as quais as crianças pudessem ter contato em suas comunidades, fornecendo subsídios intelectuais capazes de despertar em seus participantes a resistência às práticas de opressão, através da invenção de uma outra existência.

A educação fundada no princípio da autoridade ou da soberania centralizada exige obediência e justifica o uso da força. Delineia o sujeito esperado pelo soberano centralizado. Sujeito que começa a ser educado para sujeitar e ser sujeitado, a comandar e obedecer desde criança o Estado, a família, os professores, a comunidade, enfim, os inúmeros pastores divinos ou laicos que cercam as pessoas e difundem a necessidade da perpetuação de sociedades fundadas na soberania, com poderes centralizados e hierarquizados, baseadas nas lógicas da punição e da recompensa. As relações de poder alimentam e sustentam os circuitos de repressão, mas principalmente geram positivities (Foucault, 2018: 21-35). A subversão do sistema posto tem como fulcro permitir que cada singularidade possa dar forma à sua liberdade, realizando sua própria vida independentemente da subserviência a comandos superiores. Essa outra escola deve ser pensada, assim, como uma heterotopia.

A educação foi, e continua sendo, um dos temas fundantes do pensamento libertário. Encontra no cerne do antiautoritarismo e da liberdade suas bases: experimenta práticas que não estimulam a competição, a dominação, as relações hierarquizadas presentes na educação burguesa e, sim, práticas não punitivas, que inventam novos convívios baseados na igualdade, na solidariedade, no afeto, na curiosidade, no pensamento sensível existente nas crianças. Não tolhe, não segrega, não objetiva pacificações, não educa para a obediência, para a imposição de interesses particulares laicos ou sagrados. A escola, juntamente com outras instituições profundamente marcadas por relações autoritárias, é espaço de formação de sujeitos reprodutores da lógica da propriedade, com claro objetivo de impedir qualquer desvio ou indisciplina seja através da repressão, seja através da captura para a participação. A escolarização como acesso à educação universal formata o aluno autoritário, cumpridor dos deveres para os quais está sendo formado, sem deixar espaço para as singularidades e para a vida livre. Educa e cria os sujeitos para a servidão fazendo, contudo, que tenham a falsa ideia de que disciplina e liberdade caminham juntas.

Desta maneira, o trabalho foi dividido da seguinte forma: no capítulo I, foram descritas as contribuições de Godwin, Fourier, Stirner, Proudhon e Bakunin para a educação libertária, com ênfase nas críticas feitas ao ensino ofertado pelo Estado, bem como ao ensino que perpetua as sujeições, que oprime, que massifica. Serão destacadas as noções de educação integral e de educação politécnica; no capítulo II, serão estudados o Orfanato Prévost de Cempius, a La Ruche e a Escola Moderna, destacando-se o modo como esses espaços colocaram em prática as noções libertárias; no capítulo III foram analisadas as Escolas Modernas 1 e 2 de São Paulo com destaque para as notícias veiculadas pela imprensa anarquista do início do século XX, por meio de consulta aos acervos do Arquivo Edgard Leuenroth — Unicamp e do CEDEN — Centro de Documentação e Memória, Unesp, que arquivaram grande parte das publicações impressas dos anarquistas e às dissertações e teses sobre educação libertária em São Paulo/ Brasil no início do século; no capítulo IV, a educação antiautoritária e autogestionária será abordada de forma mais crítica e mais histórica a fim de demonstrar como o aluno autoritário e obediente é criado e qual foi o caminho trilhado pelo Estado para a tomada da educação como um dever seu.

A dissertação pretende demonstrar que a educação deve partir da realidade concreta das crianças, estimulando sua curiosidade e inventividade, sem especializar o conteúdo, sem restringir a educação aos conhecimentos intelectuais, a fim de permitir que o indivíduo se autodetermine sem coerções externas e seja capaz de destruir o fluxo de sujeição do bom cidadão para que as singularidades incidam no combate pela conquista do ser livre.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO E OS LIBERTÁRIOS - GODWIN, FOURIER, STIRNER, PROUDHON E BAKUNIN

Uma das principais contribuições para o entendimento deste modo de educar contra hegemônico pode ser buscada em William Godwin (1756 - 1836), que em seu livro *Inquéritos acerca da Justiça Política*, de 1793, critica o sistema público de ensino implantado na Inglaterra após as revoluções burguesas, questionando a conveniência de se deixar nas mãos do Estado a formação das crianças e alerta para a possibilidade dessa educação ocorrer no exato sentido pretendido pelo governo.

Godwin nasceu em Wisbeach, no condado de Cambridge. Era filho de um pastor dissidente e, por influência de seu pai, frequentou diversas escolas religiosas. Tornou-se pregador em 1778 e em 1783 deixou a igreja e a religião. Fundou uma escola, que acabou fracassando. Como escritor, abordou reiteradas vezes o tema da educação como no ensaio *The Enquirer* (1797). Em 1793 publicou sua obra de maior repercussão. Cinco anos após, se casou com Mary Wollstonecraft, uma ativa representante do movimento feminista, que faleceu no parto de sua filha Mary Wollstonecraft Godwin (1797). Seu livro *Inquéritos acerca da Justiça Política* foi traduzido, dentre outros idiomas, para o alemão. “Por meio dessa tradução, o poeta Percy Bysshe Shelley, em 1881, iniciou uma relação de amizade com ele e, depois de algum tempo, passou a frequentar a sua casa” (CODELLO, 2007: 33) e conheceu sua filha, Mary, com quem fugiu em 1814, quando ainda era casado com Harriet Westbrook. Após o suicídio de sua esposa, Percy e Mary se casaram em 1816. Em 1818, Mary Shelley publicou o famoso romance *Frankenstein: ou O Moderno Prometeu*. Godwin faleceu em Londres, em 7 de abril de 1836.

Mary Wollstonecraft (1759-1797) escreveu, antes de se casar e antes mesmo da publicação da obra mais famosa de Godwin, o livro *Reivindicação dos Direitos da Mulher* (1792). Neste texto, Mary dedica um capítulo à educação nacional. Afirma considerar “as escolas, como são atualmente reguladas, estufas de vícios e loucuras” (WOLLSTONECRAFT, 2016: 200).

No prefácio da edição brasileira, Maria Lygia Quartim de Moraes resume:

Eis um texto escrito em fins do século XVIII que continua atual. Por sua defesa veemente da igualdade entre os gêneros, *Reivindicação dos direitos da mulher* pode ser considerado o documento fundador do feminismo. Publicado em 1792, em resposta à Constituição Francesa

de 1791, que não incluía as mulheres na categoria de cidadãs, o livro denuncia os prejuízos trazidos pelo enclausuramento feminino na exclusiva vida doméstica e pela proibição do acesso das mulheres a direitos básicos, em especial à educação formal, situação que fazia delas seres dependentes dos homens, submetidas a pais, maridos ou irmãos.

Outra marca distintiva de *Reivindicação* é o fato de ter sido escrito por uma mulher numa época em que a vida pública era circunscrita aos homens. Sua autora, a inglesa Mary Wollstonecraft (1759-1797), foi uma intelectual libertária, uma ativista das causas dos oprimidos, cuja militância antiescravagista é hoje reconhecida oficialmente com sua introdução formal no panteão dos abolicionistas ingleses. Como outras mulheres intelectuais e emancipacionistas, Mary enfrentou obstáculos de natureza variada no decorrer da vida. Sua infância foi prejudicada pela violência paterna; foi autodidata; enfrentou os limites sociais de seu tempo para conseguir conquistar a autonomia financeira e sofreu os preconceitos moralistas com respeito à sua vida sexual e afetiva. À época do lançamento da *Reivindicação*, porém, já era uma intelectual de prestígio nos círculos de vanguarda da sociedade inglesa (MORAES, In: WOLLSTONECRAFT, 2016: 8).

Mary defende que meninos e meninas deveriam ser educados juntos: “para que ambos os sexos se aperfeiçoem, é necessário, não apenas na privacidade das famílias, mas também nas escolas públicas, que eles sejam educados juntos” (WOLLSTONECRAFT, 2016: 209).

Ela percorre um caminho interessante para defender que as mulheres têm direito à mesma educação que era oferecida aos homens: afirma que só assim as mulheres conseguirão cumprir “as obrigações próprias de seu sexo”, seus “deveres naturais”. Só assim deixarão de ser “astutas” e “mesquinhas”.

Já ataquei o costume de confinar as meninas às agulhas, excluindo-as de todas as tarefas políticas e civis, pois, mediante essa estreiteza mental, elas são tornadas incapazes de cumprir os deveres particulares que a natureza lhes atribuiu.

Ocupadas somente com os pequenos incidentes do dia, elas necessariamente crescem astutas. (...).

Mas essas insignificâncias não degradariam seu caráter se as mulheres fossem incitadas a se respeitar, se os temas políticos e morais fossem abertos a elas; e arriscarei afirmar que esse é o único meio para fazê-las devidamente atentas aos deveres domésticos. Uma mente ativa abrange todo seu conjunto de deveres e encontra tempo suficiente para tudo. Sustento que não é uma tentativa ousada de emular as virtudes masculinas, não é o encantamento das atividades literárias nem a constante investigação dos assuntos científicos que desencaminham as mulheres do dever. Não, são a indolência e a vaidade – o amor ao prazer e o amor ao domínio – que reinarão supremos em uma mente

vazia. Digo vazia enfaticamente, porque a educação que as mulheres recebem atualmente mal merece este nome. O escasso conhecimento que elas são levadas a obter durante os importantes anos da juventude é simplesmente relativo a qualidades exteriores; e qualidades sem fundamento, porque, a menos que o entendimento seja cultivado, toda graça é superficial e cansativa (WOLLSTONECRAFT, 2016: 214-215).

Em carta encaminhada ao Sr. Talleyrand-Périgord, antigo bispo de Autun, Mary aduz:

Na luta pelos direitos da mulher, meu principal argumento baseia-se neste simples princípio: se a mulher não for preparada pela educação para se tornar a companheira do homem, ela interromperá o progresso do conhecimento e da virtude; pois a verdade deve ser comum a todos ou será ineficaz no que diz respeito a sua influência na conduta geral. Como se pode esperar de uma mulher que ela colabore, se nem ao menos sabe por que deve ser virtuosa? A não ser que a liberdade fortaleça sua razão, até que ela compreenda seu dever e veja de que maneira este está associado ao seu bem real. Se as crianças têm de ser educadas para entender o verdadeiro princípio do patriotismo, suas mães devem ser patriotas; e o amor à humanidade, do qual surge naturalmente uma série de virtudes, só pode nascer caso seja considerado o interesse moral e civil da humanidade; mas, hoje, a educação e a situação da mulher deixam-na fora de tais indagações (WOLLSTONECRAFT, 2016: 20-21).

As contribuições de Mary Wollstonecraft são tão amplas que pedem um estudo próprio. Apenas as cito aqui, de forma extremamente rápida, para destacar a sagacidade de seus argumentos e para provocar reflexões acerca da influência que exerceu sobre Godwin, que em sua obra mais famosa critica severamente o sistema escolar estatal que doutrina as mentes das jovens gerações incutindo nelas condicionamentos ideológicos que legitimam o Estado e os privilégios das classes mais ricas, obstando o desenvolvimento livre e racional do indivíduo, bem como as escolas dominicais mantidas pelas igrejas protestantes. Para ele, esses dois sistemas educacionais, o estatal e o religioso, não eram capazes de fornecer uma educação que levasse à justiça social e à justiça política, pois tenderiam a incutir nas crianças preconceitos, dogmas e o dever de obediência.

O sistema de educação pública, segundo Godwin, possui três problemas salutares. O primeiro é que ele difunde apenas os conhecimentos já produzidos: “os danos que podem resultar de um sistema nacional de ensino estão, em primeiro lugar, no fato de que todos os estabelecimentos públicos trazem em si a ideia de

permanência”. Além disso, propaga conhecimentos ultrapassados e obstrui a criatividade humana: o sistema público de ensino procura “impedir ativamente os vôos da imaginação e fixar na mente do homem crenças que já deveriam ter sido abandonadas” (GODWIN, *apud* WOODCOCK, 1981: 246).

O segundo problema do sistema público de educação identificado por Godwin tem relação com a não consideração pelo ensino nacional da verdadeira natureza da mente humana:

Tudo o que o homem fizer por seu próprio esforço será bem feito; tudo aquilo que seu vizinho ou seu país pretenderem fazer por ele será um erro. Nossa sabedoria está em incitar os homens a agir por si próprios, não em mantê-los num estado de perpétuo aprendizado. Aquele que aprende porque deseja fazê-lo ouvirá as instruções que recebe e aprenderá o seu significado. Aquele que ensina porque deseja fazê-lo cumprirá suas tarefas com entusiasmo e energia. Mas no momento em que uma instituição política tomar a seu cargo a tarefa de indicar o lugar que cada homem deve ocupar, todos passarão a desempenhar suas funções com indiferença e preguiça (GODWIN, *apud* WOODCOCK, 1981: 248).

Em terceiro lugar, Godwin aduz que qualquer sistema nacional de ensino deveria ser repellido pelas intrínsecas ligações com o governo: “Antes de colocar uma máquina tão poderosa nas mãos de um agente tão ambíguo, cumpre examinar bem o que estamos fazendo. Certamente que o governo não deixará de usá-la para reforçar sua própria imagem e suas instituições” (GODWIN, *apud* WOODCOCK, 1981: 248-249).

Godwin entende que a liberdade deve ser a base da educação, seu princípio central. A pessoa que está sendo instruída não deve ter sua vontade e seu julgamento violentados ou, se isso for impossível, deve tê-los infringidos na menor escala possível: “A liberdade é a mais desejável de todas as vantagens sub-lunares. Seria, portanto, de bom grado que eu transmitiria conhecimentos sem infringir, ou tentando violentar o menos possível, a vontade e o julgamento da pessoa a ser instruída” (GODWIN, *apud* WOODCOCK, 1981: 250). Para ele, é necessário que o indivíduo exercite a vontade de aprender, de investigar por si mesmo, de exercitar seu próprio pensamento sem ser vilipendiado com a imposição de vontades ou limites externos. Nesse sentido, defende a educação da pergunta, que nada mais é do que a busca e o exercício do pensamento próprio, da descoberta própria. Afirma: “o instante em que desiste de indagar é o instante em que morre intelectualmente. Deixa de ser um homem para tornar-se o

fantasma de alguém que já não mais existe” (GODWIN, *apud* WOODCOCK, 1981: 247).

Para Godwin, portanto, é importante que o aluno estude não por coação, por medo ou por obrigação, mas pela vontade que tem de aprender.

O melhor método de ensino será, portanto, sempre que houver condições de praticá-lo, aquele que garanta que todos os conhecimentos adquiridos pelo aluno sejam precedidos e acompanhados pela vontade de adquiri-los. A melhor motivação para aprender é a percepção do valor da coisa aprendida. A pior, mesmo que não seja necessário decidir se devemos ou não recorrer a ela, será a coação e o medo (GODWIN, *apud* WOODCOCK, 1981: 251).

A busca pelo conhecimento deve, desta maneira, ser um ato voluntário que tem seu alicerce sobre a vontade de aprender do indivíduo. Jamais a busca pelo conhecimento deve ter como fundamento um ato autoritário, a despeito de a coação ser um dos métodos existentes para “motivar” essa busca. Assim, a vontade despertada pelo próprio objeto de estudo é o motivo mais nobre que pode levar o indivíduo a procurar o conhecimento. Já a coação é o motivo menos nobre. Entre esses dois motivos há outro: a vontade de estudar que nasce em razão dos atrativos que o professor empresta ao objeto de estudo. Godwin dá grande importância ao papel do professor no ensino das crianças. Afirma, todavia, que as figuras do aluno e do mestre poderiam deixar de existir caso o ato de educar fosse baseado na vontade de estudar. Nesse cenário, a independência e a igualdade ganhariam destaque e a educação fundada neste método teria as vantagens da liberdade, da capacidade de julgar de quem está aprendendo e da facilidade de se adquirir o hábito do estudo.

Há três grandes vantagens neste tipo de educação. A primeira delas é a liberdade. Três quartos da escravidão e das limitações hoje impostas à juventude desapareceriam de um só golpe.

A segunda, a capacidade de julgar, seria fortalecida pelo seu exercício constante. Os meninos já não mais aprenderiam as lições como papagaios. Ninguém aprenderia sem uma razão capaz de justificar, a seus próprios olhos, os motivos que os levaram a aprender. (...).

Em terceiro lugar, estudar sozinho é o método mais certo para adquirir o hábito do estudo. (...)

(...). Sem aumentar suas dificuldades, ele que fique sozinho durante alguns momentos e que lhe seja permitido perguntar antes de receber a informação (GODWIN, *apud* WOODCOCK, 1981: 252).

Segundo Sílvio Gallo,

Toda a argumentação de Godwin será construída em torno da importância da vontade no aprendizado e da necessidade de que os

processos educativos a tomem como princípio, de forma a respeitar e a preservar a liberdade daquele que aprende. Isso modificaria radicalmente, segundo ele, toda a maquinaria que se construiu em torno da educação, significando inclusive a necessidade de abrir mão dos dois personagens centrais da educação: o mestre e o aluno. A relação aluno-mestre é sempre uma relação de submissão e de dependência e não há como haver liberdade numa relação assim instituída, orientada por uma radical assimetria, tanto pedagógica quanto política. Ao ser aquele que sabe mais, o mestre é também aquele que pode mais. Se o aluno aprende porque essa é a vontade do mestre, seu aprendizado é um ato de submissão; porém, se o aluno é capaz de aprender pela manifestação de sua vontade própria, trata-se de um ato de liberdade (GALLO, 2019: 22).

Nettlau afirma que para Godwin é necessário dar ao indivíduo

uma liberdade maior, a possibilidade de obter meios de existência e, inclusive, o grau de sociabilidade e individualidade que melhor lhe convém: e isso voluntária e imediatamente, ou de modo gradual, pela educação, pelo raciocínio, pela discussão e pela persuasão, mas certamente nunca pelos meios autoritários dirigidos de cima para baixo (NETTLAU, 2008: 48).

Para Godwin a busca pelo conhecimento deve ter como base a vontade do indivíduo. Desejar conhecer e fazê-lo por si próprio é a melhor maneira de se instruir. Afasta-se a coação, afasta-se a submissão e afasta-se a dependência.

Além disso, para Godwin, a educação deve contemplar três valores: a felicidade, a virtude e a sabedoria. “No momento de nascimento de uma criança o educador deveria instituir o objetivo de abrir-lhe a mente e, depois, incutir nela uma consciência” (CODELLO, 2007: 55). É de suma importância que a criança aprenda a pensar, discernir, recordar e pesquisar, que desenvolva o hábito da atividade mental através da instrução e não fique restrita apenas à aquisição de tais ou quais conhecimentos. A educação concerne a todos e deve privilegiar os desejos espontâneos da criança e não a autoridade do professor, que deve atuar apenas como um conselheiro. Nesse sentido, tem de despertar os espíritos livres, propiciando às crianças condições de desenvolvimento de seus potenciais de modo não forçado, sem a imposição de uma autoridade moral ou mesmo política.

Outra mudança na forma de se educar que Godwin aponta como fundamental é a necessidade de o conhecimento ser interiorizado pelas crianças não apenas por meio da leitura dos livros, mas também de observações e experimentações.

Após suas conclusões, Godwin explicita o que deseja para a educação em uma sociedade renovada. Para ele, a educação não deverá mais ser uma obrigação exclusiva da família: ela caberá a toda a sociedade. Terá início com as mães, na primeira infância, e, gradualmente, será estendida a toda a comunidade.

Na última parte de seu trabalho, Godwin exprime seu ponto de vista a respeito do futuro que espera e imagina para a educação em uma sociedade renovada. Antes de mais nada, ele destaca que essa educação não será mais de exclusiva competência da família, mas sim de toda a sociedade. Naturalmente, ela ocorrerá de acordo com a idade da criança: na primeira infância, a mãe terá um papel mais importante que, pouco a pouco, deixará a cargo de toda a comunidade. O ensino, ao contrário, será muito mais simplificado, e ninguém pensará em atormentar os pequeninos, os inexperientes e os mais frágeis com uma instrução prematura (CODELLO, 2007: 54).

O desejo de Godwin de passar para toda a sociedade, após a primeira infância, a competência para a educação das crianças, bem como o desejo de não atormentar os pequenos com uma instrução prematura são questões a serem pensadas na atualidade. Três pontos precisam ser observados. O primeiro diz respeito à competência da mãe para educar as crianças na chamada primeira infância. De fato, a mãe tem um papel importante nas primeiras noções que serão aprendidas pela criança, principalmente se for considerado que as crianças aprendem por observação. Todavia, mais do que deixar a cargo das mães, torna-se mais interessante distribuir essa competência entre os pais, pois, como afirma Roberto Freire “os pais também são ‘mães’ das crianças” (FREIRE, 2013: 39). Mais interessante ainda, é diluir essa competência dos pais entre as próprias crianças: é entre elas que a aprendizagem ocorre com mais naturalidade, “sendo a função de todos, homens e mulheres adultos, protegê-las e permitir que se autoeduquem, se autorregulem e se autogestionem socialmente, sem prescindir mas também sem depender de nós” (FREIRE, 2013: 39). O segundo ponto a ser observado é a educação que passa das famílias para a comunidade. As experiências e experimentações que os jovens viverão longe dos olhos dos pais são primordiais para invenção e concretização de suas práticas de liberdade. É necessário que andem, que saiam das casas dos pais, que deixem de ser dependentes “do alimento da segurança, do aconchego e do autoritarismo familiar” (FREIRE; BRITO, 2001: 43). O terceiro e último ponto, não atormentar os pequenos com instrução prematura, parece ser ignorado por todas as famílias que vêem a educação das crianças como uma garantia de sucesso e de retorno dos investimentos feitos desde a concepção: afinal, especialistas

já definiram que é na primeira infância que as habilidades de aprendizado das crianças devem ser exploradas ao máximo para que os retornos econômicos sejam certos. A ocupação do tempo das crianças com todo tipo de atividade e o investimento em seu “capital humano” é resultado de uma visão dominadora sobre as crianças como miniadultos.

Godwin foi um defensor ferrenho de uma nova forma de sociabilidade baseada na extinção do castigo e da punição. Apenas essa sociabilidade não baseada na lógica do castigo seria capaz de realizar a justiça política, pois, o castigo tem três objetivos principais: o controle, a regeneração e o exemplo.

O primeiro objetivo do castigo é o controle do indivíduo para que qualquer eventual mal que ele possa vir a cometer no futuro seja prevenido. Sobre este objetivo do castigo Godwin, no artigo *Educação pela Vontade*, do ensaio *The Enquirer*, afirma: “todo castigo infligido com o objetivo de prevenir é um castigo sob suspeita, a forma de punição mais contrária à razão e mais arbitrária quanto à sua aplicação que poderia ter sido imaginada” (GODWIN, *apud* WOODCOCK, 1981: 252).

O segundo objetivo é a regeneração do indivíduo: ele é castigado para que aprenda que não deve cometer novos erros e para pelo do castigo tome consciência de sua falha e se regenere. Segundo Godwin, “A coação não convence nem concilia, mas, ao contrário, acaba por alienar a mente daquele contra o qual é utilizada. A coação não tem nada a ver com a razão, não sendo, portanto, a forma mais adequada de cultivar a virtude (GODWIN, *apud* WOODCOCK, 1981: 109).

O terceiro e último objetivo do castigo é o exemplo: o indivíduo é castigado para que seu penar sirva de exemplo para as demais pessoas que ousem cogitar praticar o mesmo ato desaprovado. Para Godwin, “fazer com que um indivíduo seja objeto de tortura ou morte, sem outra razão senão a de fazer com que aqueles que o assistem possam aprender alguma coisa com seu sofrimento é, sem dúvida, uma forma extremamente superficial e injusta de guiar os sentimentos da humanidade (GODWIN, *apud* WOODCOCK, 1981: 112).

Godwin inverte a razão moderna opondo o entendimento à prática do castigo. Para ele a punição contempla os valores morais externos ao indivíduo livre em direção à produção de obediência; o entendimento, por sua vez, supõe exercícios individuais da razão livre, envolvendo conversações. A educação pela punição privilegia a coerção por meio do castigo físico ou da suspensão de direitos em função da proteção da sociedade; opera pelo medo e produz indivíduos governados, imobilizados e covardes, incapazes de ação individual de mudança ou

mesmo de contestação. Segundo Godwin, a prática da punição, para fins de educação ou controle dos distúrbios sociais, além de indesejável é irracional (PASSETTI; AUGUSTO, 2008: 32).

Assim, o castigo destina-se a punir o indivíduo, mas não só. Ele tem como finalidade também “conservar os governos na casa, na sociedade e no Estado” (PASSETTI; AUGUSTO, 2008: 32). A punição procura evitar que o ato indesejável volte a ocorrer.

Na sociedade renovada esperada por Godwin, a busca por conhecimentos deverá partir da vontade do interessado. Sua escolha será respaldada pela sua liberdade. Não haverá lugar, portanto, para superiores interessados na educação calcada na punição como meio de introjeção de sentimentos de inferioridade e de submissão ou calcada no seu par indissociável, a recompensa, como meio de “servilismo e imobilidade” (PASSETTI; AUGUSTO, 2008: 34).

O imperativo ensino dirigido e centralizado no Estado sequestra a possibilidade de experimentação e a espontaneidade do ato de aprender, excluindo o autodidatismo, a liberdade de ensinar e estudar, as práticas não-oficiais de socialização do conhecimento e a possibilidade de desenvolver a relação professor-aluno. Quando se aprende por querer, o aluno se torna estudante e busca orientações e informações suplementares à aula, por conta própria e com parceiros irrequietos, transformando seus estudos em algo inventivo e livre. Os estudantes libertam-se dos prolegômenos iluministas sobre a vontade de saber – na qual o querer está subordinado à vontade de quem ensina –, para instaurarem transtornos às autoridades e conhecimentos constituídos (PASSETTI; AUGUSTO, 2008: 35).

As reflexões de Godwin acerca da educação influenciaram as práticas libertárias analisadas nos capítulos seguintes. Sua oposição firme aos mecanismos de castigos adotados pelas escolas gerou, e ainda gera, questionamentos nodais sobre as dificuldades de adoção de práticas educacionais igualitárias que não perpetuam o modelo de submissão, humilhação e servilismo tão comuns nas relações hierárquicas desenvolvidas entre professores e alunos. A figura do mestre que tudo sabe e que investido de autoridade tem o poder de punir o aluno e fazê-lo crer que tal castigo lhe é devido em razão de suas condutas desviantes é um exemplo da violência que afeta as crianças ao longo de sua vida escolar e, principalmente, ao longo de sua infância, momento tão salutar para o início de sua caminhada rumo à conquista de sua liberdade. Autoridade, castigos, conteúdos entediantes, aulas intermináveis em ambientes

escolares fechados e pouco atrativos são ferramentas largamente utilizadas para obstruir o desenvolvimento do indivíduo livre.

As contribuições de Willian Godwin para o modo de educar contra hegemônico ora estudado são salutares: a identificação da doutrinação das crianças levada a cabo pelas escolas estatais e dominicais será amplamente abordada ao longo das análises dos pensadores libertários que o sucederam, assim como a conveniência de se aprender porque se quer, porque se deseja. A grande contribuição de Godwin para a educação libertária, se assim se pode dizer, foi a sua análise acerca do castigo. A punição como prática metodológica na educação castra a liberdade das crianças, moldando-as à obediência e à covardia. Em nome de uma suposta proteção de bens valorizados pela comunidade, a punição suspende direitos e castiga o corpo, a mente e marca irremediavelmente a vida das crianças.

As observações e considerações de Godwin influenciaram Proudhon, que também foi um severo crítico da educação estatal; Stirner, que defendeu a educação baseada na vontade; e Robin, que aboliu o sistema de punições enquanto dirigiu o Orfanato Prévost de Cempius.

Mais de duzentos anos antes de Godwin, Michel de Montaigne (1533–1592) publicou o ensaio intitulado *Sobre a educação das crianças* (1598). Neste ensaio, expõe o que acreditava ser a educação ideal para uma criança da nobreza: ele escreve e dedica o ensaio para Charlotte-Diane de Foix, esposa de seu amigo e vizinho Conde de Foix, quando descobre que ela está grávida de seu primeiro filho.

Neste ensaio, dentre outros assuntos, Montaigne enumera uma série de características que deveriam ser buscadas em um preceptor que porventura viesse a educar o filho da condessa. Ele não impõe uma fórmula específica de educação. Apenas opina, exemplifica e demonstra o que entende ser a melhor maneira de se educar uma criança, para que ela se torne uma pessoa sábia e virtuosa na arte do bem viver.

De início, Montaigne critica os métodos de memorização utilizados pelas escolas, que tornavam as crianças meros repetidores dos conhecimentos que lhes eram despejados pelos professores: “Os professores não param de gritar em nossos ouvidos, como quem entornasse o conhecimento num funil: nossa tarefa seria apenas repetir o que nos disseram” (MONTAIGNE, 2010: 91). Para ele, os ensinamentos passados para as crianças não devem ser medidos pelo “testemunho de sua memória mas pelo de sua vida” (MONTAIGNE, 2010: 92); eles apenas servem para que as crianças se tornem

pessoas melhores e mais sábias. As crianças precisam se apropriar dos conhecimentos adquiridos para utilizá-los na vida e não apenas para tê-los na memória.

Montaigne discorda dos métodos utilizados para a educação das crianças e já naquela época questiona o horror e a crueldade que eram empregados pelas instituições de ensino na educação dos filhos da nobreza. Aponta para o erro comum dessas instituições, que mais se preocupavam com o massacrante acúmulo de conhecimentos do que com uma ampla aprendizagem que englobasse conhecimentos diversos que pudessem ser úteis para a vida das crianças. Para ele, essas instituições de ensino eram “verdadeiras prisões da juventude cativa” (MONTAIGNE, 2010: 114), que faziam uso da violência, da força e do castigo.

Segundo Montaigne a criança deve, pois, ser cuidada, protegida, beneficiada, orientada, ensinada. Mas, sem esquecer que a infância é lugar também de liberdade, de experimentação, de tentativas, de prazeres, e também, de dores. É lugar do desabrochar das potencialidades humanas: do pensar, do julgar, do agir, do conversar, do exercitar. É espaço e tempo para a criança adquirir e exercitar a capacidade de se tornar autora de suas ideias, palavras e atos (ANTUNES, 2012: 21).

Propõe que a criança ocupe um lugar mais especial na educação. Ela precisa ser ouvida, precisa desenvolver “o apetite e o amor” pelo estudo (MONTAIGNE, 2010: 130). É necessário que o preceptor faça o discípulo “provar, escolher e discernir as coisas por si mesmo. Ora abrindo-lhe o caminho, ora deixando-o abrir. Não quero que só o preceptor invente e fale: quero que, quando chegar a vez de seu discípulo, o escute falar” (MONTAIGNE, 2010: 91). Os conhecimentos, portanto, devem passar pelo crivo das crianças e não devem ser introjetados simplesmente porque quem está falando tem autoridade sobre elas ou mesmo sua confiança. A criança não deve se sujeitar a nenhum dogma, precisa ter liberdade para duvidar.

Montaigne enfatiza que a educação não pode estar limitada aos conhecimentos ministrados pelos professores nos espaços escolares. A educação deve ocorrer em todos os lugares e os ensinamentos podem vir de quaisquer pessoas: “tudo o que se apresenta aos nossos olhos serve de livro: a astúcia de um pajem, a estupidez de um criado, uma conversa à mesa, são todas matérias novas” (MONTAIGNE, 2010: 95); “é preciso tudo explorar e comprar de cada um segundo sua mercadoria, pois em casa tudo serve; e até a tolice e a fraqueza alheia o instruirão” (MONTAIGNE, 2010: 99). É na infância que a iniciação filosófica deve ser efetuada. A filosofia traz ensinamentos

para a vida toda e deve ser apresentada para a criança como uma espécie de prática filosófica.

A intenção de Montaigne, ao propor uma formação essencialmente filosófica, é fazer com que a educação da criança seja conduzida por uma “severa doçura”, pois pela doçura de trato e conseqüentemente o prazer que a filosofia proporciona, certamente seu discípulo folgará menos que os outros, pois apesar da doçura, a filosofia se ocupa de assuntos elevados e salutareos (ANTUNES, 2012: 22).

Ele destaca que é necessário que as crianças conheçam outros costumes, outros países. Que tenham oportunidade de vivenciar experiências longe da proteção dos pais, para que possam correr riscos, pois “da frequentação do mundo tira-se uma luz maravilhosa para o juízo humano. Todos nós estamos fechados e encolhidos em nós mesmos e temos a visão limitada ao comprimento de nosso nariz” (MONTAIGNE, 2010: 101). As crianças precisam experimentar, frequentar o mundo.

Para isso o convívio com os homens é admiravelmente favorável, assim como a visita aos países estrangeiros: não apenas para de lá trazer (...) conhecimento. Mas para trazer principalmente os humores dessas nações e seus costumes; e para esfregar e polir nossos miolos contra os dos outros. (...). Assim, é opinião aceita por todos que não é bom criar um filho no regaço dos pais. Esse amor natural os entenece demais, relaxa-os, mesmo o dos pais mais ajuizados: não são capazes de castigar seus erros nem de vê-lo criado duramente, como convém, e correndo riscos. Não seriam capazes de suportar que ele voltasse do exercício suado e empoeirado, que bebesse isso quente, que bebesse aquilo frio, nem de vê-lo sobre um cavalo recalcitrante, nem em face de um rude atirador com o florete em punho, nem manipulando seu primeiro arcabuz. Pois não há outro remédio: quem quer torná-lo um homem de bem, sem a menor dúvida não deve poupá-lo durante a mocidade, e amiúde deve ir contra as regras da medicina: que ele passe sua vida ao relento e na ação. Não basta fortalecer-lhe a alma, também é preciso endurecer-lhe os músculos (MONTAIGNE, 2010: 95).

Entende que a educação não compreende apenas a educação intelectual, mas também a educação moral e a educação do corpo, que pode ocorrer através de jogos e exercícios, como a corrida, a luta e a dança. A educação intelectual, a educação moral e a educação do corpo precisam caminhar juntas.

Os próprios jogos e exercícios serão uma boa parte do estudo: a corrida, a luta, a música, a dança, a caça, o manejo dos cavalos e das armas. Quero que a boa conduta física e a civilidade social, e a disposição de seu temperamento se moldem passo a passo com o

espírito. Não é uma alma que se forma, não é um corpo que se forma, é um homem. Não se deve separá-los (MONTAIGNE, 2010: 113).

Segundo Eliana Gomes Pereira Pougy,

Como participante da burguesia emergente, o filósofo se colocava contra a educação religiosa e propunha uma educação perto da natureza, com o foco no fortalecimento do corpo e com a ajuda de um preceptor, muito antes da proposta de Rousseau. Montaigne ia contra os padrões de erudição ligados à aristocracia e era um crítico tanto dos excessos de abstração da filosofia escolástica da Idade Média quanto da cultura livresca do humanismo renascentista, configurando-se como um precursor da educação liberal, se tornando fonte de inspiração para diversos pedagogos do século XIX (POUGY, 2016: 41-42).

Anos antes de Willian Godwin, Charles Fourier (1772-1837), a despeito de não ter sistematizado uma pedagogia, influenciou sobremaneira os autores do século XIX que se debruçaram sobre esta temática, criticando e propondo alternativas ao sistema pedagógico capitalista.

François Marie Charles Fourier nasceu em 07 de abril de 1772, em Besançon. Filho de uma família de prósperos comerciantes perdeu seu pai quando tinha nove anos. Foi criado por sua mãe, uma senhora católica e conservadora que, além de Fourier, cuidou de outras quatro filhas. Após perder a herança recebida em razão do falecimento de seu pai, Fourier arrumou um emprego de caixeiro-viajante e passou a buscar caminhos para transformar a sociedade opressora na qual vivia, a denominada “civilização”.

Como autodidata, Fourier descobriu e propagou o que denominou como sendo a “lei da atração passional”, fundamental para a compreensão das suas propostas em relação à educação. Para ele, a lei da atração passional representaria para a ordem social o que a lei de Newton representou para o mundo natural.

Segundo a lei da atração passional, os homens seriam capazes de superar a “civilização” e criar a “Harmonia”. A civilização, para Fourier, não era o “destino da humanidade e sim uma forma particular de organização da vida em sociedade, uma forma que estava impedindo os seres humanos de se relacionarem de modo harmônico uns com os outros e todos com a natureza” (KONDER, 1998: 8).

Fourier acreditava, assim, que cabia à humanidade o papel de acabar com o modo de organização da sociedade então vigente para que fosse possível a criação de uma nova forma de organização: a “Harmonia”. Convencido da possibilidade de

existência da Harmonia, Fourier se empenha em criar um caminho prático para tal intento: planeja a criação de um falanstério (composição entre as palavras “falange” e “monastério”), que nada mais é do que um local onde seria possível a realização de experiências que adotariam a lei da atração passional, a fim de se verificar como seria a sociedade caso novas formas de organização e de convivência fossem adotadas. Tais considerações fazem parte do livro *O novo mundo industrial*, publicado em 1829¹.

Fourier, todavia, faleceu em 10 de outubro de 1837 sem conseguir construir o falanstério, mas suas considerações acerca de uma nova forma de educar as crianças foram fundamentais para a criação de outros espaços educacionais que privilegiavam os desejos, a vida e as paixões².

Suzana Guerra Albornoz sintetiza o projeto social fourierista do falanstério como:

(...) gigantesco conjunto habitacional coletivo revolucionário planejado obsessivamente até o nível dos detalhes numéricos, onde a vida social encontraria a sua harmonia pela organização em falanges e séries passionais, em que os indivíduos saberiam aproveitar e combinar ao máximo suas inclinações para sua felicidade pessoal, harmonia social e riqueza econômica, pois a produção coletiva de indivíduos bem situados a fazer o que lhes apaixona redundaria naturalmente em produção abundante (ALBORNOS, 2007: 4-5).

Sobre a educação ofertada pela Civilização, Fourier afirma:

Ignoro que outros fins se propõe a educação civilizada. Li muito pouco dos tratados, mas a avaliar pelos resultados, o primeiro e mais geral nas crianças civilizadas é que elas só usam sua liberdade para cometer toda espécie de danos, para se incentivarem umas às outras para a maldade e o crime, a tal ponto que um grupo delas deixado em plena liberdade, e sem medo de castigo, acabaria por dedicar-se a distração de Nero, e incendiar uma cidade (FOURIER, 2007, p. 9).

¹ Além deste livro, Fourier publicou “Teoria dos quatro movimentos”, em 1808 e “Tratado da associação doméstica-agrícola, em 1822. Em 1826, criou o jornal *Le Phalanstère*.

² “O Brasil foi o primeiro lugar fora da Europa a ter um falanstério. Na década de 1840, imigrantes franceses seguidores das ideias de Fourier criaram uma colônia industrial no nordeste da Província de Santa Catarina, na Península do Saí, atual Município de São Francisco do Sul. Os fourieristas que aqui chegaram tinham como base o princípio associativo, presente na esfera da produção e em outras esferas. No plano inicial, a educação das crianças seria integral, atraente e orientada à formação para o trabalho, respeitando-se as aptidões das crianças e sem interferências familiares; a habilitação seria um só imóvel com aposentos de dimensões variadas e também refeitórios, oficinas, livraria, museu e teatro; uma única cozinha coletiva preencheria as exigências, tanto quanto uma adega, um armazém e um celeiro; pretendia-se a criação de um núcleo industrial construído pelos integrantes do falanstério; haveria um banco próprio que controlaria as finanças. Os colonos que para cá vieram eram, em sua maioria, engenheiros, maquinistas, carpinteiros. Mas, aqui, tiveram que se ocupar da agricultura e atividades ligadas à terra, o que causou atrasos e problemas técnicos, repercutindo no projeto inicial. Por isso, muitos embarcaram de volta à Europa. A experiência terminou no começo de 1846” (POUGY, 2016: 86).

Percebe-se, assim, que Fourier se opõe de modo claro à forma pela qual as crianças eram educadas. Opõe-se à educação livresca, à autoridade dos adultos, à imposição de conhecimentos não desejados.

René Shérer afirma, no preâmbulo do livro *Infância Emancipada* (2007), que

Em vez de se lamentar de um modo miserabilista, de apelar à repressão ou de psicologizar com base em qualquer complexo edipiano, o utopista aferra-se às causas reais, à causa primeira: a inutilidade da educação dada, da escolarização sem finalidade; aos vícios de uma sociedade que só consegue segurar (segurar à trela) as suas crianças através da coação e que se escandaliza com os efeitos de uma liberdade que se vira contra ela. E amontoa sistema sobre sistema, escola sobre escola, coacção sobre coacção, preenche a miríade de buracos das “lacunas jurídicas”, numa desvairada fuga para frente (SHÉRER. In: FOURIER, 2007: 09).

Fourier, ao mesmo tempo, aproxima-se e afasta-se de Rousseau.

O homem não só nasceu virtuoso, inclinado para a justiça, a verdade e a unidade, mas que todos os vícios sociais que lhe censuram são impulsos de virtude desnaturados pelo regime civilizado, regime contrário ao voto da atracção, e deformados pelos entraves que ele opõe desde a mais tenra idade ao pleno desenvolvimento das paixões (FOURIER, 2007: 57).

Aproxima-se, pois tal como Rousseau, Fourier entende que a criança não nasce má, ela se torna má pelas condições à que é submetida no regime civilizado ou, dito de maneira rousseauniana, a criança é corrompida pela sociedade. Fourier, todavia, afasta-se de Rousseau ao entender que a criança é naturalmente sociável: ela não é feita para a solidão, para uma educação feita por um preceptor; ela tende a formar grupos onde terá suas paixões estimuladas ou contrariadas:

Para Fourier não se pode conceber um homem, uma criança, que não seja imediatamente social. As paixões que estão na origem de sua actividade são todas dirigidas para outrem. Ela tem tendência espontaneamente para formar grupos. Só no seio dos grupos as paixões podem ser contrariadas ou desenvolver-se plenamente.

De igual modo, os problemas da bondade, da maldade, da concórdia ou da agressividade dependem da maneira como se formam os grupos e como se inclinam para a repressão ou para a exaltação das paixões, únicas “molas” do movimento, únicos focos de atracção. A criança naturalmente sociável de Fourier não é feita para a solidão, para uma educação a sós com um preceptor. E também não é feita para ficar confinada na família, sozinha perante o pai ou a mãe, ou mesmo com irmãos ou irmãs, por mais alargado que seja o grupo, por mais sedutor

que seja o vocábulo “fraternidade” (SHÉRER, In: FOURIER, 2007: 10-11).

A formação desses grupos se dá pela lei das atrações passionais naturais. Compreender a lei da atração passional é, portanto, salutar para o entendimento da educação em Fourier. Para ele,

(...) tudo no universo está ligado a tudo. Todas as coisas estão postas numa relação de interdependência. O que se passa conosco, seres humanos, tem a ver com o que se passa com a natureza em geral e até mesmo com os astros no céu. As vicissitudes do ser humano afetam o equilíbrio do cosmo.

A força que move o universo e garante o equilíbrio e a magnífica sincronização nos movimentos de todos os seres é o que Fourier chama de atração passional (KONDER, 1998: 21).

A atração passional se manifesta no ser humano antes mesmo da razão, sendo anterior à reflexão. Permitir que a lei da atração passional atue sem qualquer repressão é o que levará a humanidade à superação da civilização e construção da Harmonia.

Os civilizados temem as paixões porque elas escapam ao controle da moral. Quando uma paixão irrompe, nas condições de vida dos homens civilizados, ela assume formas preocupantes, frequentemente muito destrutivas. Isso acontece porque a civilização não permite que as paixões essenciais do ser humano se desenvolvam todas ao mesmo tempo (KONDER, 1998: 29).

Segundo Fourier, há uma correspondência entre o mundo social e o universo: da mesma maneira que a água, o fogo, o ar e a terra, as paixões têm uma razão de ser no sistema da vida social. Elas, assim como as notas da escala cromática³, podem, segundo Fourier, ser divididas em doze tipos: as cinco primeiras paixões primitivas estão diretamente ligadas aos sentidos humanos. São elas a visão, o ouvido, o olfato, o tato e o paladar. São denominadas paixões sensitivas.

As paixões afetivas são quatro: o amor, a amizade, o “familismo” e a ambição. “São quatro paixões que lidam com as relações entre as pessoas e se distinguem das cinco anteriores, que se referem às relações das pessoas com as coisas” (KONDER, 1998: 30).

O terceiro grupo das paixões engloba as paixões mecanizantes ou distributivas. São três: a papillone (borboleta ou borboleteante), a cabalista e a

³ Escala cromática é uma escala que contém 12 notas com intervalos de semitons entre elas.

composite ou compósita. As paixões mecanizantes ou distributivas são as paixões que colocam as demais em movimento. Elas promovem a combinação das paixões sensitivas com as afetivas criando um dinamismo atrativo-passional.

A paixão papilone, fundamental para a educação, é a paixão da variação, presente no incessante desejo humano de mudanças e opositora direta da entediante atividade única. É a necessidade de ir de “flor em flor”. A paixão cabalista é a “paixão da intriga e da conspiração, que anima a vida social e política e cria os movimentos de oposição e concorrência entre indivíduos e entre grupos” (ALBORNOZ, 2007: 06). A paixão conspirativa é “essencial para que o coletivo não anule as diferenças, as contradições em seu interior (as divisões internas, as tensões entre indivíduos e grupos, é que vivificam a dinâmica da comunidade)” (KONDER, 1998: 30). Por fim, a paixão composite “é a paixão do entusiasmo, da entrega do sujeito a uma causa, a um ideal, a algo que ele põe acima da sua conveniência estritamente pessoal” (KONDER, 1998: 30).

A teoria da atração passional de Fourier tem como ponto difusor o movimento contínuo. As constantes mudanças e transformações das paixões demonstram “uma concepção de ser humano como ser que escapa à forma fixa e que se determina na experiência por contínuas modificações” (ALBORNOZ, 2007: 07).

Fourier entendia que a imutabilidade da natureza humana era obra divina. Assim, como foi Deus que deu aos homens suas doze paixões seria inconcebível que a humanidade atingisse a felicidade se ela mesma impusesse obstáculos à plena satisfação das paixões.

Esse dinamismo das paixões se faz presente na forma pela qual Fourier entende o trabalho e a educação. Para ele, a educação deve preparar os indivíduos para o trabalho. Este, por sua vez, deve ser atraente, deve privilegiar as inclinações, os talentos individuais, deve estar aberto ao incessante desejo de variação, de mudança, com vistas ao alcance da felicidade, o que ocasionaria, por consequência, em um aumento da produtividade individual.

É inconcebível para Fourier que as atrações parcelares sejam sufocadas e o indivíduo seja condenado a se dedicar integralmente a uma única atividade, como se sua paixão por ela não fosse variável, como se não existisse nele outros interesses, outras paixões pelas quais gostaria de se aventurar. Sem estar entediado, cansado de privilegiar uma das muitas paixões que se manifestarão ao longo do tempo em sua vida, Fourier

acredita que o indivíduo trabalhará com mais afinho e prazer, resultando em maior produtividade laboral.

Ele põe abaixo o modelo de educação que pressupõe as figuras do aluno e do mestre ou preceptor, como diria Rousseau. Opõe-se a este pensador ao entender que a educação das crianças deve ser feita por outras crianças um pouquinho mais velhas.

Uma das principais vantagens da educação harmoniana é a de neutralizar a influência dos pais, que só pode retardar e perverter a infância (algumas exceções confirmam a regra).

O verdadeiro educador da criança, o único motor capaz de fazer nascer nela o fogo sagrado, a emulação industrial, é a companhia de outras crianças com mais 6 meses ou um ano de idade, mais eminentes em dignidades e condecorações, e que exercem nela a influência do fascínio corporativo; é daí que brota a subordinação apaixonada das crianças (FOURIER, 2007: 72).

Nada de preceptores e de interferências desnecessárias dos adultos na educação das crianças.

Deixa de haver preceptores, mestres e pedagogos, a criança não é colocada numa situação hierárquica vertical de enquadramento, por um ou mais adultos. Não existe, pelo menos neste plano, a formação de um par privilegiado. Por outro lado, pai e mãe estão excluídos – mais precisamente desobrigados, dado que a atração não admite nada de forçado, de privativo – da guarda e da educação da infância. Poderão dedicar-se à sua paixão: a “mimação”, eminentemente antipedagógica (SCHÉRER. In: FOURIER, 2007: 15).

Segundo Fourier, o método da educação da ordem combinada deve “conduzir todas as crianças a três objectivos: o vigor, a destreza e a instrução, e levá-las a atingi-los sem as sujeitar à vontade dos pais e dos mestres, permitindo-lhes a mais absoluta liberdade” (FOURIER, 2007: 41). Portanto, a educação da criança não deve ficar a cargo dos professores, dos preceptores, dos pais ou dos irmãos. Não deve ficar a cargo de nenhum adulto. A família está desobrigada desta função, segundo Fourier, pois é um grupo restrito e não muito diverso. Já a escola está excluída da educação, pois os grupos por ela formados são grupos que agregam “os indivíduos para os submeter uniformemente à autoridade de um mestre único, numa relação unilateral, vertical” (SCHÉRER. In: FOURIER, 2007: 12). Para Fourier, as crianças maiores deveriam passar para as menores os seus conhecimentos. As crianças mais jovens aprenderiam por imitação e a intervenção dos adultos se reduziria ao mínimo possível. As crianças comporiam série de grupos.

A associação harmoniana é uma ordem serial. E nisto distingue-se da Civilização, das suas instituições, com chefes e chefezinhas que apenas sabem mandar, obrigar e punir, vigiar, para fazer reinar a ordem. Enquanto a série produz espontaneamente a ordem, pelo seu simples efeito, pois ela atrai. Ela só apela, em todos os seus pontos, às atrações apaixonadas (SCHÉRER. In: FOURIER, 2007: 14).

A base da educação deveria ser o prazer e englobar atividades tais como as artes, a dança, a atuação, a mímica, a poesia, o teatro, a pintura, a música. Dentre essas atividades, Fourier destaca a ópera⁴, responsável pela formação da delicadeza e da honra das crianças.

Na ópera, a criança descobre a potência simbólica do corpo, dos gestos, da mímica e da voz. Ela experimenta os sentimentos através de sua expressão, e a emoção que ela transmite. No tom e nas vibrações das vozes, nas lamentações, nas orações e nos comandos, ela percebe o que ultrapassa as palavras e o registro de uma língua particular, o que o canto porta de inefável e que a música e a bela linguagem harmonizam (DEBOUT-OLESZKIEWICZ, 2019: 125).

Tal como fez com as paixões, Fourier criou diversas categorias ou séries de crianças, bem como grupos de dons e paixões. O conceito de “séries” em Fourier está fundamentado na tendência espontânea dos seres humanos de se agruparem de acordo com as atrações promovidas pelas suas paixões.

Classificou como sendo um período de educação preparatório aquele que vai do nascimento da criança até os seus dois anos. Fourier afirma que as crianças muito pequenas seriam cuidadas por babás, que receberiam uma remuneração por essa atividade paga pela comunidade. As babás se revezariam nos turnos, que não poderiam ultrapassar duas horas. Precisariam ser pessoas qualificadas e respeitadas pelas mães.

Após essa primeira infância, Fourier divide a educação em quatro fases: a primeira é a denominada educação anterior, que ocorre na baixa infância, ou seja, dos dois aos quatro anos e meio de idade; a segunda, que vai dos quatro e meio aos nove anos e ocorre na infância média, é denominada educação ceterior; a terceira fase compreende a alta infância e vai dos nove aos quinze anos e meio de idade e é chamada de educação ulterior; por fim, a quarta fase é a da educação posterior e vai dos quinze anos e meio aos vinte anos, na chamada infância mista.

Dos dois aos quatro anos, as crianças são chamadas de *bambinos*; dos quatro aos seis anos, de *neófitos*; dos cinco aos oito anos de *adeptos*; dos oito aos onze anos de

⁴ Segundo Simone Debout-Oleszkiewicz, Proudhon, que era conterrâneo de Fourier, classificou sua preferência pela ópera como uma “filosofia da goela” (DEBOUT-OLESZKIEWICZ, 2019: 125).

liceanos; dos onze aos quatorze de cavaleiros; e dos quatorze aos dezessete de ginasianos. A partir dos dezesseis anos, a educação volta-se para a sexualidade e para o amor. Até essa idade, as crianças deveriam ser privadas de quaisquer informações sexuais. Não deveriam ter conhecimento do ato sexual seja entre humanos, seja entre animais, pois, em primeiro lugar, não há sentido em dar esses conhecimentos para as crianças que ainda não têm a paixão do amor presente em suas vidas e, em segundo lugar, não há sentido em dar tais conhecimentos teóricos se elas não podem experimentá-los na prática.

A recusa de informar a criança das coisas do sexo provém evidentemente da suposta ausência da paixão do amor. Está plenamente dentro da lógica fourierista que todo o conhecimento decorre da presença e da aplicação prática de uma paixão correspondente. Esta recusa de informar, embora paradoxal e de influência negativa – uma vez que Fourier reconhece que se vai privar a criança de um meio rápido de ficar a conhecer as analogias que envolvem múltiplas associações eróticas (Hortêncio – coquete; tuberosa – libertina, etc.) -, poderá justificar-se com a preocupação de contraditar uma “educação sexual” contemporânea que em geral só desaconselha a pôr em prática aquilo que ensina. (...). Ele rejeita a hipocrisia que consiste em proibir à criança aquilo que lhe damos a conhecer verbalmente ou em imagem. Hipocrisia levada ainda mais longe, no dia em que a nossa civilização reconheceu a existência na criança de uma sexualidade, mas apenas para melhor espiar os seus traços, ao mesmo tempo que lhe condena o respectivo exercício (SCHÉRER. In: FOURIER, 2007: 30).

Fourier defendia que as crianças a partir de quatro anos e meio já poderiam prestar pequenos serviços à comunidade e como retribuição fariam jus ao recebimento de uma remuneração. Há que se ressaltar desde já que o que Fourier defendia não pode ser confundido com exploração do trabalho infantil: “São trabalhos por divertimento, por atracção, adequados às duas forças” (SCHÉRER. In: FOURIER, 2007: 24).

Suzana Guerra Albornoz destaca:

É evidente que, na atualidade, uma tal sugestão – de organizar os meninos em “séries de jogos de indústria produtiva”, dito de outro modo, de estimular o trabalho das crianças, compreendido como algo legítimo, positivo, mesmo essencial para a sua educação e também importante para a boa organização social –, no primeiro momento, há de parecer chocante, sobretudo se nos vem à mente a terrível e inadmissível exploração que a indústria capitalista tem feito do trabalho infantil.

É preciso, contudo, não esquecer que Fourier tem em vista séries de crianças que se organizam em torno de atividades que correspondem a

suas paixões e talentos, logo, que lhes dão prazer; trata-se de atividades produtivas que podem ser vividas como jogo porque satisfatórias, de acordo com suas preferências, conforme aos temperamentos e às inclinações muito pessoais, livremente expressas. Por outro lado, essas atividades não serão nunca exercidas por muito tempo, haja vista que na Harmonia uma das regras mais importantes é a do respeito à paixão da variação, da paixão papillone ou borboleta, do movimento de desejo de alternância de atividade, o que ainda com mais razão será cuidado quando se trate das séries infantis produtivo-educativas (ALBORNOS, 2007: 14).

Nas palavras de Fourier,

Não existem crianças preguiçosas, mesmo na Civilização. Quando a fantasia se apodera delas, todas são trabalhadoras infatigáveis. É vê-las nas suas nobres expedições a que chamam farsas, quando se dedicam a partir vidros, puxar os cordões das campainhas, destruir uma parede, arrancar uma vedação, etc. trabalham como doidas. E qual é aquela que se comporta aqui com mais ardor? É precisamente a mais pequena, toda orgulhosa por ter sido admitida a participar nas farsas com os mais crescidos (FOURIER, 2007: 41).

Schérer destaca que a realização de trabalhos atrativos pelas crianças em Fourier tem um aspecto muito mais interessante do que a discussão acerca do “trabalho infantil”. Ele destaca que o essencial neste ponto é que a presença da criança introduz um suplemento atrativo, “tanto industrial quanto afectivo. É que a presença da infância é um fator de emulação para todos” (SCHÉRER. In: FOURIER, 2007: 25). Segundo Schérer, a criança em Fourier é “herói” e “exemplo”: “não basta que as crianças sejam integradas no seio dos adultos; é preciso que, para eles, elas sejam o pivô em torno do qual gira a sua organização; que, na ordem societária, ocupem um lugar e exerçam funções ‘focais’”. (SCHÉRER. In: FOURIER, 2007: 26).

Outro ponto que merece destaque é a importância que Fourier dá ao que ele denominou gastrosfia. A gastrosfia seria uma nova ciência que deveria ser estudada e ensinada às crianças como sendo o desenvolvimento da paixão que se manifesta através do paladar. O paladar, aliás, como dito acima, era uma das cinco paixões sensitivas para Fourier.

A gastrosfia tinha como um de seus objetivos a superação da gastronomia, entendida esta como uma atividade elitista, que retira da maioria da população os refinamentos da boa comida.

Fourier propunha que a paixão que se manifesta no paladar fosse estudada seriamente por uma nova ciência, a ‘gastrosfia’. A ‘gastrosfia’ deveria ser capaz de superar o elitismo da gastronomia,

contribuindo para ‘o bem-estar da multidão dos operários’ e proporcionando ‘ao povo os refinamentos da boa comida, que a civilização reserva para os ociosos (OC, VI, p. 304). Além disso, ela deveria relacionar o sabor e o poder nutritivo dos alimentos com os diversos tipos de temperamentos humanos (KONDER, 1998: 34).

Fourier estudou nutrição por conta própria e defendia que todos deveriam conhecer a arte da culinária, a fim de que pudessem ser bons cozinheiros e, conscientes dos prazeres proporcionados pela alimentação, estabelecessem outra relação com a comida.

Na cozinha, a criança descobriria como preparar os alimentos que tem a sua disposição, refinando seus sentidos, a fim de identificar quais são as qualidades de cada alimento e qual é a melhor forma de escolhê-los.

Cada vez mais inteligente quanto ao que prepara, e tendo reconhecido a transubstanciação natural que opera o vivo, o poder de alimentar-se, de transformar em si o que come, ela maneja com cada vez maior discernimento as carnes, as frutas e os temperos a fim de que ressuscitem em calor humano, em vivacidade do corpo e do espírito (DEBOUT-OLESZKIEWICZ, 2019: 124).

A gastrosofia higiênica, para Fourier, é composta por quatro engrenagens do serviço alimentar: o cultivo, a conserva, a cozinha e a gastronomia. Segundo ele, todas as crianças devem ser iniciadas parcialmente nessas quatro engrenagens, dentre as quais ele destaca a cozinha, afirmando que:

Afastar a criança desta oficina a que se dá o nome de cozinha, seria retirar-lhe o mais forte dos estímulos. Nada é mais adequado para interessar os grupos de crianças pelos seus trabalhos do que ligar estes à gula, a sua paixão dominante. A cozinha deve pois ser a oficina preferida da criança, tanto mais que ela funciona em todas as estações, inverno ou verão, enquanto a agricultura, a horta, embora úteis para educar a criança, estão inactivas durante uma boa parte do ano (FOURIER, 2007: 105).

Aliás, a alimentação também foi abordada por Piotr Kropotkin em diversos artigos que depois de compilados deram origem ao livro *A conquista do pão*, publicado em 1892. Neste livro, ele explicita a sua preocupação com os aspectos práticos da alimentação do povo, vedando-se às questões tais como as relações entre os produtores e os consumidores dos alimentos, o desenvolvimento da agricultura urbana e a provável dificuldade de importação de alimentos durante uma revolução.

Afirma Kropotkin:

A ideia burguesa tem sido discorrer sobre os grandes princípios, ou antes sobre as grandes mentiras; a ideia popular será garantir o pão a todos. Temos a audácia de afirmar que cada um deve e pode comer quanto lhe apeteça e que é pelo pão para todos que a Revolução deve vencer (KROPOTKIN, 2011: 46).

Segundo Nelson Mendez, Kropotkin defende o “comunismo da variedade” ou “comunismo libertário”, “nos quais os mantimentos são repartidos de acordo com as necessidades das pessoas” (MENDEZ, 2017: 170), que devem, inclusive, ter reconhecidas as suas diferenças de predileção e de tempero próprio no momento do consumo dos alimentos. Algo similar ao que Fourier defendia.

Ainda, há que se destacar que a gastronomia e a blasfêmia caminharam juntas em relato feito por Christian Ferrer no artigo intitulado *Gastronomia e anarquismo – vestígios de viagens à patagônia trapeiro*, publicado pela Verve nº 3, em que relata a passagem de Errico Malatesta pela Argentina, destacando, dentre outros assuntos, a origem dos nomes de algumas confeitarias argentinas. Ferrer afirma que

Em 1889, Errico Malatesta abandona a Argentina, deixando atrás o combativo Sindicato dos Padeiros, que ele ajudara a organizar. Além de pão, nas padarias argentinas vendem-se também os confeitos matinais que os portenhos tomam com maior frequência no seu café da manhã, as facturas, de gosto doce e assadas a partir de uma mistura de farinha, fermento e manteiga. Algumas delas são de origem européia, mas na Argentina adquiriram formas singulares e apelidos sugestivamente blasfemos. Talvez a mais conhecida delas, a media luna, permita entender o sentido sarcástico desses nomes. Quando, em 1529, Viena foi sitiada por muitos meses pelos exércitos turcos, os confeitores locais, com a finalidade de avivar o ânimo abatido da população, tomaram o emblema dos sitiadores, a meia lua muçulmana que flamejava nas bandeiras do acampamento inimigo, e as moldaram em seus fornos de pão. Depois, o populacho se fazia notar discretamente nas muralhas da cidade diante dos irritados soldados turcos mastigando seu símbolo sagrado. Blasfêmia e gastronomia. Por sua vez, estas mostras da confeitaria argentina levam por nome cañones, bombas, vigilantes, bolas de fraile, suspiros de monja e sacramentos, para escárnio do exército, da polícia e da igreja respectivamente. Haveria uma secreta conspiração dos padeiros de idéias anarquistas para dar nomes blasfemos às facturas? Cabe conjecturar: o vínculo entre palavra e comida parece ter sido costurado com linha de coser ideológica. O sindicato dos padeiros foi conduzido por dirigentes anarquistas durante várias décadas (FERRER, 2003: 158).

E conclui:

Passado o tempo, os habitantes atuais de Buenos Aires já não reconhecem nos nomes dos confeitos que costumam degustar pelas manhãs sua malícia inquietante, pois raramente pensamos o vínculo entre nome e forma, entre palavra e coisa, menos ainda a relação entre origem político-linguística e costume gastronômico. As palavras costumam ossificar-se no uso cotidiano, e aquilo que no passado foi escândalo, hoje é rotina. Por sua vez, o anarquismo argentino ficou reduzido a um mínimo caudal político e sua repercussão política é muito escassa. Mas, sem dúvida, cada vez que mordemos uma factura, o som crocante do que em outros tempos fora sarcasmo sedicioso popular range entre os dentes (FERRER, 2003: 158-159).

Além da preocupação com a gastrosafia, Fourier também abordou a relação das crianças com os animais. Ele afirma que na Harmonia, diferentemente do que ocorre na Civilização, os animais seriam tratados com carinho por todos. Sua alimentação seria objeto de grande preocupação e cuidado, a fim de que pudessem ser felizes e aquelas crianças que porventura maltratassem um animal deveriam ser submetidas ao julgamento de um tribunal infantil.

A importância dada por Fourier à gastrosafia e à criação dos animais aparecerá, de forma prática, com Faure em La Ruche, como se verá mais adiante.

Por fim, vale destacar a presença do feminino em Fourier: “o progresso social e as mudanças de períodos históricos acontecem na proporção em que se realiza o avanço das mulheres em direção à liberdade; e o declínio social ocorre como um resultado da diminuição da liberdade das mulheres” (FOURIER, *apud* KONDER, 1998: 26).

(...) Nenhum filósofo antes dele havia denunciado com tanta nitidez e com tanto vigor o sistema criado pela civilização para incutir nas mulheres um espírito de docilidade e obediência.

Vale a pena observarmos também que, na perspectiva desse pioneiro da reivindicação da igualdade dos sexos no plano dos direitos e das possibilidades concretas de afirmação pessoal, nunca era negada a reivindicação das diferenças a serem assumidas. A luta contra todas as formas de discriminação deveria ser acompanhada pela disposição das mulheres para assumirem uma identidade feminina diversa da masculina. (...).

Exibindo sua simpatia transbordante pelo sexo feminino, ele sustenta que ‘a mulher, em estado de liberdade, vai superar o homem em todas as funções espirituais e também em todas as funções corporais que não forem atributos da força física’ (KONDER, 1998: 68).

Fourier afirma:

Não passa pela cabeça dos nossos civilizados, que atrelam à mesma charrua uma mulher e um burro, que o criador tenha destinado a mulher a entrar em concorrência com o homem em todas as funções sociais e a fazer contrapeso à influência do homem, sempre grosseira e opressiva, pois só se baseia na força (FOURIER, 2007: 144).

Ele não negava as diferenças existentes entre mulheres e homens, porém não restringia o acesso às séries passionais em razão da criança ser do sexo masculino ou do sexo feminino. Fourier

reconhecia direito igual a homens e mulheres de pertencerem indistintamente a qualquer tipo de série passional, a todo e qualquer grupo de atividade, selecionados por suas capacidades e paixões. Mas, evidentemente, e isso com base na observação realista, afirma encontrar-se entre os varões maior número de indivíduos dispostos por paixão, por exemplo, à prática dos esportes violentos, enquanto se encontra entre as mulheres maior número de indivíduos dispostos a atividades mais delicadas. Tais paixões e tendências mais ou menos frequentes e distribuídas entre os gêneros seriam respeitadas nas séries passionais (ALBORNOZ, 2007: 16).

Ele era defensor do amor livre e do direito das mulheres ao prazer. Abordou este assunto de forma detalhada no livro *O novo mundo amoroso*. Para ele, o casamento monogâmico era uma instituição que deveria acabar. A Revolução Francesa perdeu uma grande chance de exterminá-lo. Preso dentro do casamento, o amor se torna um conspirador permanente. Cabalmente contrário à natureza humana, o casamento monogâmico leva, quase que inevitavelmente, à traição. Fourier nutria certa admiração pelas mulheres infiéis, por aquelas esposas que se rebelavam contra a fidelidade obrigatória. O interesse de Fourier pelo amor livre e pelos direitos das mulheres reflete, evidentemente, na crítica que ele faz da educação na civilização: nessa forma de organização da sociedade, às mulheres são ensinados e cobrados os “valores” da obediência e da docilidade.

Fourier, sem dúvida, foi um pensador que gerou, e talvez ainda gere, muitos estranhamentos e reflexões⁵. Altamente criativo, defendia a liberdade e a indisciplina.

⁵ Em artigo publicado na Revista Austral de Ciencias Sociales intitulado “Corpos estranhos - Corpos apaixonados. Uma abordagem da configuração sócio-espacial no contexto da Veneza de Shakespeare e do Falanstério de Charles Fourier”, Ana Lucia Cervio afirma: “Os falanstérios, por sua vez, expressam um modelo sócio-espacial alternativo, ou seja, a projeção romântica de uma habitabilidade pensada a partir e para o alimento e a satisfação de desejos e paixões, e é justamente aí que reside o caráter político dessa formulação. Para além da viabilidade da proposta - que não pode deixar de referir o seu contexto de produção -, pensar uma política dos corpos baseada na teia de desejos e prazer é, sem dúvida, um desafio político que rompe com a estrutura da expertise hegemônica que domina os processos atuais de planejamento urbano, em si mesmos orientados para a reprodução da ordem ou - se permitida a metáfora -

Agindo como um verdadeiro descobridor da lei da atração passional, Fourier imagina, fantasia, cria e, ao mesmo tempo, expressa em termos objetivos e minuciosamente descritos suas descobertas. Opõe-se firmemente à interferência adulta na educação das crianças, assegurando a estas um estatuto de maioridade: elas não devem ser submetidas à autoridade do adulto e não devem ser colocadas em uma “sociedade à parte”.

Desembaraçar a infância desta colonização disciplinar (ou disciplina colonizadora) é conceber que ela possa ser simultaneamente isto – com o seu fascínio específico –, sem estar em situação de menoridade, e aquilo – não dependente dos adultos, da sua vigilância e da sua direcção, sem ela própria se tornar adulta. O que, sem dúvida, nos coloca a caminho da utopia, da sua força contestadora perante todos os postulados unilaterais, ou, por outras palavras, de uma lógica exclusiva de alternativa, do “ou isto ou aquilo”, da escolha imposta (SCHÉRER. In: FOURIER, 2007: 21).

Em 1842, Johann Caspar Schmidt (1806-1856), mais conhecido como Max Stirner, apelido dado aparentemente por Friedrich Engels e que significa homem com fronte proeminente, publicou, na Gazeta Renana⁶, a pedido de Marx, um ensaio intitulado *O falso princípio de nossa educação* (STIRNER, 2016), em que situa a tendência de massificação existente na educação alemã e defende a adoção de uma educação voltada para o indivíduo, uma singularização do aprendizado no intuito de que cada sujeito possa se tornar seu próprio mestre. Stirner publica seu ensaio justamente em uma época em que a educação estava se universalizando, como resultado do Iluminismo, que pretendia estendê-la a todos, a fim de formar homens livres tanto dos dogmas religiosos, como das pressões autocráticas.

Stirner questiona, todavia, se essa educação universalizante é realmente capaz de permitir que o indivíduo se autodetermine, criando sua subjetividade a partir da posse de suas coisas e, principalmente, a partir da posse de si próprio. “A única propriedade verdadeira de uma pessoa é, então, ela mesma, todavia, paradoxalmente, para sê-lo de maneira autêntica, é preciso tomar posse de si mesmo” (STIRNER, 2016: 09-10).

para controlar a partir da "pedra" os movimentos da "carne". Pelo contrário, Fourier não move as paixões para o plano irracional, mas antes intui em sua multiplicidade “natural” o terreno de uma nova racionalidade sobre a qual a felicidade e a emancipação coletiva terão que se basear. Promove, assim, uma política corporal esperançosa na tripla sedução da diversidade, do movimento e do prazer, como um horizonte experiencial que, convertido no a priori necessário à (re) emergência da múltipla e genuína corporeidade, abrirá mundos e subjugará no julgamento (sempre) plural sua própria legitimidade como "ordem do bem viver" (CERVIO, 2010: 80-81).

⁶ Além da Gazeta Renana, Stirner publicava artigos nos jornais O Telégrafo, A Gazeta Geral de Leipzig e na Revista Mensal de Buhl (BARRUÉ. In: STIRNER, 2016: 16).

Nesse sentido, “a educação e a escola devem formar homens livres, donos de si mesmos e com a possibilidade de se autodeterminarem” e não apenas “indivíduos cumpridores dos deveres e das exigências preestabelecidas pelas normas sociais” (KASSICK, 2005: 19).

Stirner inicia *O falso princípio de nossa educação* afirmando que o problema escolar é um problema vital que envolve, necessariamente, uma reflexão sobre “o que fizeram de nós na idade em que ainda” éramos “maleáveis” (STIRNER, 2016: 60). Sua análise parte das proposições feitas pelo Professor Theodor Heinsius no ensaio intitulado *Concordância entre a escola e a vida, ou conciliação entre Humanismo e Realismo, encarada do ponto de vista nacional*.

Heinsius analisa as escolas pedagógicas do Humanismo e do Realismo e propõe a conservação das melhores características de ambas. Ele esclarece que o período entre a Reforma Protestante e a Revolução Francesa foi marcado como sendo um período de sujeição: quem não possuía cultura era considerado inferior em relação aos que a possuíam: “o homem culto desempenhava em seu meio, fosse amplo ou restrito, o papel do forte, do poderoso, daquele que impunha, pois se tratava de uma autoridade” (STIRNER, 2016: 62). A educação era, portanto, uma forma de ascender ao poder: “a cultura fazia de seu detentor um senhor para os indivíduos incultos” (STIRNER, 2016: 64). A Revolução Francesa, todavia, pôs abaixo este cenário: a educação deveria se tornar universal, deveria ser estendida a todos.

Até que a filosofia pôs-se a disseminar suas luzes sobre o século XVIII, o que se pode denominar ensino superior estava sem contestação nas mãos dos Humanistas, e fundamentava-se quase unicamente sobre a compreensão dos antigos clássicos. Existia, paralelamente, um outro ensino que também tinha por modelo a Antiguidade e cujo objetivo principal era o conhecimento aprofundado da Bíblia. Que ambos tenham escolhido como único objeto de estudo a flor da cultura do mundo antigo prova muito bem o quanto a nossa própria existência parecia desprovida de importância, o quanto estávamos ainda longe de poder criar, por nossa própria originalidade, novas formas de beleza, e extrair, de nossa própria razão, a essência da verdade (STIRNER, 2016: 63).

Era a batalha entre o ensino que privilegiava a formação clássica, das humanidades greco-latinas, e o ensino que exaltava os ensinamentos científicos e a formação técnico-profissional. Aquele privilegiava a forma e o conteúdo e abria caminho para o servilismo. Este privilegiava a liberdade e a igualdade. Liberdade, pois o conhecimento prático tornaria o homem independente. Igualdade, pois a educação se

estenderia a todos. Stirner, todavia, afirmava que a igualdade e a liberdade trazidas pelo realismo não conduziam à igualdade consigo e à autodeterminação, pontos centrais para a personalização da educação.

Assim, Stirner aspirava algo além do humanismo e do realismo: defendia que a educação deveria propiciar ao indivíduo a “unidade” e a “onipotência de nosso Eu que se basta a si mesmo” (STIRNER, 2016: 67). Para ele, o saber “deve morrer para, na morte, reflorescer em Vontade (STIRNER, 2016: 73).

Em pedagogia, como em outros campos, a liberdade não pode expressar-se, nossa faculdade de oposição não pode exprimir-se; exigem apenas a submissão. O único objetivo é adestrar à forma e à matéria: do estábulo dos humanistas não saem senão letrados, do estábulo dos realistas, só cidadãos utilizáveis e, em ambos os casos, nada além de indivíduos submissos. Sufocam pela força nossa saudável tendência à indisciplina e impedem ao mesmo tempo o Saber de desenvolver-se em Vontade livre. A vida escolar só engendra filisteus. Adquirimos o hábito, em nossa infância, de resignarmos-nos a tudo o que nos era imposto: do mesmo modo, mais tarde, resignamos-nos e adaptamos-nos à vida positiva, adaptamos-nos a nossa época, tornamos-nos seus servidores, o que se conveio chamar de bons cidadãos. No entanto, onde encorajam o espírito de oposição em vez do espírito de submissão nutrido até o presente momento? Onde se formam indivíduos que criam e não indivíduos que aprendem? Onde o mestre se transforma em companheiro de trabalho e reconhece que o Saber deve tornar-se Vontade? Onde está a instituição que se propõe por objetivo liberar o homem e não se limitar a cultivá-lo. Pois bem, ainda são poucos esses lugares, infelizmente! Mas se perceberá cada vez mais que a mais elevada missão do homem não é cultivar-se, civilizar-se, mas tender a seu próprio desenvolvimento (STIRNER, 2016: 78-79).

Stirner critica os humanistas, pois eles formam os eruditos e critica os realistas, pois a educação proposta por eles, além de formar pessoas cultas, forma “cidadãos dotados de entendimento e utilizáveis” (STIRNER, 2016: 80). Nos dois casos, o que se vê são homens servis. “Embora o humanismo buscasse recuperar o passado, e o realismo, apoderar-se do presente, ambos conduziam somente para a questão do tempo e não para a questão do poder da vontade dos indivíduos, proposto pelo personalismo” (KASSICK, 2005: 25).

A educação, para Stirner, tem que permitir que o saber, entendido como um bem, um objeto de posse, se sublima em vontade e que, imbuído de vontade, o indivíduo possa se desenvolver: “não se deve inculcar o Saber, mas conduzir o indivíduo a seu pleno desenvolvimento; a pedagogia não pode mais partir da ideia de

civilizar, mas da ideia de desenvolver pessoas livres, caracteres soberanos” (STIRNER, 2016: 83-84).

A educação deve possibilitar que o indivíduo desenvolva a sabedoria egoísta para que possa se autodeterminar, independentemente da influência de Deus ou da humanidade. Afirmar Stirner: “o nada que sou não o é no sentido da vacuidade, mas antes o nada criador, o nada a partir do qual eu próprio, como criador, tudo crio. Por isso, nada de causas que não sejam única e exclusivamente a minha causa!” (STIRNER, 2009: 12).

A revolta contra as causas que não são as causas do “Único” baseia-se na obstrução causada por elas para a autoafirmação do Eu egoísta. As causas externas, especialmente aquelas impostas pelo ensino, são obstáculos que precisam ser afastados para que a vontade egoística de cada pessoa possa imperar e afirmar a individualidade e o personalismo do Eu. A educação ofertada pelo humanismo e a educação oferecida pelo realismo são autoritárias e dirigidas para a formação de personalidades desejáveis e padronizadas, conectadas a um padrão moral. Esse ensino sufoca quase que por completo o aparecimento de singularidades. Estas, segundo Stirner, quando surgem, aparecem apesar da escola e não por influência dela.

No texto *Algumas observações provisórias a respeito do Estado fundado no amor*, Stirner afirma que o “memorandum” do Barão de Stein, além de exigir igualdade (que segundo Stirner é igualdade na sujeição), também exige liberdade, para que cada um possa desenvolver livremente suas forças numa perspectiva moral. Assim, Stirner afirma que um súdito viola esta moral, ou seja, torna-se imoral a partir do momento em que deixa de cumprir suas atribuições, quando na vida do Estado, na vida política, passa a ter “vontade” em vez de simplesmente manifestar “desejos”: “nos braços do amor repousa e dorme a vontade e só os desejos e petições estão de vigília” (STIRNER, 2002: 21).

Para ele, o súdito deixa de cumprir seus deveres quando passa a não amar a deus, ao rei ou à pátria, quando é determinado puramente a partir de si: “ele ‘escuta-se’ a si próprio e encontra nessa ‘escuta’ de si o impulso para se determinar: ‘escutando-se’ somente a si, ele age como um ser fundado na razão livre” (STIRNER, 2002: 19). O amor a causas externas obstaculiza a emergência do egoísta.

O amor é decerto a mais bela e derradeira repressão de si, a forma mais gloriosa de se aniquilar e sacrificar, a vitória sobre o egoísmo mais culminante em delícias; mas ao despedaçar a vontade própria

obstaculiza ao mesmo tempo a própria vontade que é, para o homem, a fonte primeira da sua dignidade de ser livre (STIRNER, 2002: 20).

Para ele, o orgulho e a franqueza natural da criança não devem ser sufocados através da muralha da autoridade, mas através da oposição da minha própria liberdade: “muito fraco é aquele que precisa recorrer à autoridade e bem culpado aquele que crê corrigir o insolente fazendo-se temer! Exigir o temor e o respeito são princípios para a época ultrapassada do estilo rococó” (STIRNER, 2016: 84-85).

Todas as educações devem convergir para a pessoa. Devemos dedicarmos a desenvolver a personalidade e a formar homens livres, e para isso a educação não deve sufocar o orgulho e o natural da criança, daí a necessidade de conciliar numa associação harmoniosa as vontades contraditórias da criança e do educador (BARRUÉ, 2016: 23).

A escola oprime a criança, moldando-a aos interesses da sociedade. Sufoca a indisciplina. Tolhe, coloca todos em uma mesma forma. Domina a natureza infantil. Não permite a liberdade e a oposição à vontade estabelecida. Ensina a submissão. E faz isso justamente no momento da vida do indivíduo em que ele é mais maleável. É em oposição a esse estado de coisas que Stirner propõe a sublimação do Saber em Vontade: “que a escola seja a vida, e que aí como alhures, o dever do indivíduo seja revelar-se a si mesmo. A cultura geral dispensada pela escola deve ser uma educação voltada para a liberdade e não para a submissão: a verdadeira vida é sermos livres” (STIRNER, 2016: 85). Há que se dar espaço para a criação e não para a instrução; há que se privilegiar o saber crítico e não a submissão; há que se estimular a liberdade e não a cultura.

Em resumo, Stirner defende uma educação livre e pessoal: “o Saber deve morrer para ressuscitar como Vontade e recriar-se a cada dia como livre personalidade” (STIRNER, 2016: 88). O conhecimento

Deve servir para o pleno exercício da vontade, deve servir para conscientizar o indivíduo de que ele é um sujeito de vontade, capaz de fazer aquilo que quer, fazendo valer o seu desejo, e ser o que é. O sujeito educado, para ele, não é o que sabe repetir ou que conhece as teorias de acordo com lógicas já desenvolvidas e consideradas como políticas de verdade, mas sim um sujeito que sabe querer, que sabe transformar (transfigurar) o conhecimento em vontade, que sabe identificar o saber que corresponde a uma não disciplinaridade do próprio saber e de seu não atrelamento a uma política de verdade predefinida, seja ela científica, moral, religiosa etc.. Somente quando o indivíduo deixa de se submeter à vontade do outro, pode tornar-se criador, sobretudo, criador de sua própria vontade. É, neste momento, que ele se torna dono de si mesmo, capaz de dominar a si próprio,

capaz de se transformar num instrumento de sua própria vontade, isto é, tornar-se “Único” (KASSICK, 2005: 29).

Segundo Émile Armand, Stirner “visa abalar, pôr abaixo, o edifício moral que serve de paravento à burguesia liberal e a seus porta-vozes; o que ele quer abrir é a prisão espiritual construída pela burguesia bem pensante para ali embrutecer o homem e manter a humanidade sob sua sujeição” (ARMAND, 2003: 87).

Para Michel Antony,

Assim como para seu ideal associativo, o saber não é um fim em si. Ele é adquirido de maneira contínua, está em perpétuo devir, dependendo do “querer pessoal” antiautoritário e crítico, a serviço do desenvolvimento de um espírito de contradição indispensável (o que ele chama de “o senso de oposição”: “um saber que não se tornou pessoal oferece uma miserável preparação à vida”). A educação deve permitir a “cada um tornar-se seu próprio mestre” e assegurar sua autodeterminação, e desenvolver sua própria “vontade”. Nisso ele está muito próximo de Godwin. (...) o objetivo último do saber é uma questão de afirmação do indivíduo, e que ele repousa unicamente sobre sua vontade e sua firme apropriação de seu meio e da cultura. O saber só tem sentido para favorecer a liberação individual e a total autonomia do aprendiz, até à desobediência vista como uma virtude, pois “a insubordinação e a teimosia da criança têm tanto direito quanto o seu desejo de saber (ANTONY, 2011: 38).

Para Christian Ferrer, “Stirner entende a educação como nutrição do espírito, como um modo de personalização do saber, como meio para a formação do caráter” (FERRER. In: STIRNER, 2016: 12).

O projeto humanista do Iluminismo tinha como objetivo central libertar os homens das amarras religiosas, permitindo a ascensão de suas faculdades racionais e morais. É essa emancipação secular do homem, todavia, que ganhou atenção especial de Stirner. Ele dialoga com Feuerbach, dizendo que este nada mais fez do que transformar o homem em Deus: “em vez de demolir as categorias de autoridade religiosa e alienação, Feuerbach apenas as inverteu e colocou o homem no interior delas, e manteve, assim, intactas as estruturas da opressão religiosa” (NEWMAN, 2013: 17). Portanto, segundo Stirner, no Humanismo, o homem se transforma em Deus e passa a subordinar o indivíduo, com base na ideia universal de essência humana. O “Humanismo é tido como um discurso que, enquanto afirma libertar o homem, na verdade, introduz novas formas de subjugação e alienação, devorando o indivíduo em suas generalidades abstratas e ideais universais” (NEWMAN, 2013: 19).

A expressão política dessa dominação é o liberalismo político que se funda na “pressuposição de um sujeito burguês racional, autônomo e portador de direitos, que foi liberado dos grilhões do privilégio aristocrático e pode agora expressar sua liberdade na esfera pública” (NEWMAN, 2013: 19-20).

Segundo Passetti:

O liberalismo é a era da burguesia que instaura o tolerável e o oportuno com ordem razoável, conduta moral e liberdade moderada. É a institucionalização da ditadura da razão e de seus apóstolos com fé na razão; (...); antes o indivíduo estava assujeitado pela religião por obra dos sacerdotes, agora permanecem assujeitados, pela impessoalidade dos direitos (PASSETTI, 2003a: 248)

Para Stirner, a noção de igualdade formal de direitos políticos não reconhece as diferenças individuais e acaba reduzindo os indivíduos a uma uniformidade sancionada pelo Estado - o cidadão. Além disso, o discurso do liberalismo político cria o cidadão-burguês - certa forma de subjetividade a que o indivíduo é forçado a se adaptar, sob pena, em caso de dissidência, de marginalização, de serem considerados indivíduos perigosos.

Segundo Stirner, a dominação existente no liberalismo político é amplificada no liberalismo social, que se fundamenta na necessidade de sacrifício individual pela sociedade para que a humanidade se liberte a si mesma e se desenvolva completamente. “As pessoas devem ser iguais social e economicamente, assim como politicamente. Isso só pode ser alcançado por meio da abolição da propriedade privada, que é vista como uma relação alienante e despersonalizante. Em vez disso, a propriedade deve ser da sociedade como um todo e distribuída igualmente” (NEWMAN, 2013: 23). Assim, o Estado liberal deixa de ser, como o era no liberalismo político, o local de soberania e dominação. Tal lugar passa, no liberalismo social, a ser ocupado pela sociedade.

O liberalismo social dos socialistas se afirma por semelhança ao liberalismo político, substituindo o Estado que mandava pela sociedade possuidora e a propriedade impessoal pelo Proprietário Supremo, perante o qual não passaríamos de indigentes iguais (...). Trata-se de um segundo roubo à personalidade em nome da humanidade, uma nova escravidão, com base na alegada satisfação material e espiritual (PASSETTI, 2003a: 250).

Já no liberalismo humanista, os indivíduos “devem lutar pelo ideal interno de homem e de essência da humanidade. Com esta finalidade, cada tipo de

particularismo e diferença deve ser superado para a glória maior da humanidade” (NEWMAN, 2013: 24).

Esse estágio final da liberação humana é também a abolição final e completa do eu individual. Para Stirner, como vimos, não há nada de essencial na humanidade ou no gênero humano: não passam de fantasmas ideológicos que amarram o indivíduo a uniformizações alheias e externas. Não existe uma essência humana que mora em cada indivíduo esperando para ser descoberta, como diz o discurso do humanismo. Ao contrário, a essência humana é algo radicalmente alheio e externo ao indivíduo. Por conseguinte, Stirner percebe a proclamada liberação da humanidade como a culminação da alienação e subordinação progressivas do indivíduo. Dito de outra forma, é exatamente através do movimento humanista para superar a alienação que a alienação do indivíduo concreto é, enfim, realizada. O liberalismo humanista, para Stirner, é somente a expressão política dessa abdicação final do eu individual (NEWMAN, 2013: 25).

O liberalismo humanista não deixa espaço para as singularidades, já que tudo deve ser enquadrado dentro de uma humanidade universal: “é a domesticação do individualismo e do egoísmo na ideia de humanidade” (PASSETTI, 2003a: 251).

O liberalismo é para Stirner, portanto, uma tecnologia disciplinar “porque envolve a mediação entre o indivíduo e as normas e instituições que o constituem como sujeito” (NEWMAN, 2013: 27). Por trás do liberalismo há uma rede de tecnologias disciplinares e práticas normalizadoras que visam a regular o indivíduo. A imposição de uma racionalidade universal, isto é, de um consenso racional é uma dessas tecnologias disciplinares que tem como objetivo a marginalização das diferenças individuais. Neste ponto, Stirner e Nietzsche se aproximam, pois para ambos “o problema com o liberalismo e suas variadas ramificações políticas é que elas negam as diferenças individuais e singularidades ao reduzir todos ao mesmo nível formal com base em uma imagem universal e idealizada de essência humana” (NEWMAN, 2013: 31). É como se houvesse um ressentimento contra a diferença e a individualidade. Além disso, “uma série de punições, procedimentos disciplinares e sanções sociais são aplicadas aos que ficam para trás: violações da assistência social, sentenças de prisão, multas, liminares, medicalização, confinamento em alas psiquiátricas e centros de detenção” (NEWMAN, 2013: 33).

Saul Newman afirma que Stirner pode ser considerado o precursor do pensamento pós-estruturalista contemporâneo, dados os paralelos existentes entre as

críticas que ele faz ao humanismo iluminista, à racionalidade universal e às identidades essenciais encontradas, por exemplo, em Foucault.

Tanto Stirner quanto Foucault questionam as categorias “universal”, “racional” e “moral”, pois as “categorias absolutas da moralidade e racionalidade sancionam diversas formas de dominação e exclusão, e negam a diferença do indivíduo. Para Foucault, por exemplo, a centralidade da razão em nossa sociedade está baseada na exclusão violenta e radical da loucura” (NEWMAN, 2005: 105). Para Stirner, a moralidade e a racionalidade se tornam para o indivíduo ideias-fixas, conceitos abstratos que governam o pensamento, negando a diferença e a pluralidade.

Para Stirner, o indivíduo é supremo, e qualquer coisa que pretenda se aplicar a ele ou falar por qualquer um, universalmente, é uma anulação da diferença da unicidade do indivíduo. O indivíduo está infestado por estes ideais abstratos, estas aparições que não são criações suas e a ele impostas, confrontando-o com padrões racionais e morais impossíveis. (...), além disso, o indivíduo para Stirner não é uma identidade ou essência fixa e estável — isto seria uma abstração idealista assim como os espectros que o oprimem. A individualidade deve ser vista, neste caso, em termos similares aos de Foucault — como uma forma radicalmente contingente de subjetividade, uma estratégia aberta que se empenha em questionar e contestar os limites do essencialismo (NEWMAN, 2005: 106).

Para Saul Newman, há muitas similaridades entre a teoria da propriedade de si como uma forma não essencialista de liberdade e o projeto de liberdade de Foucault, “que envolve um *ethos* crítico e uma esteticização de si” (NEWMAN, 2005: 102). As práticas de liberdade em Foucault “exigem trabalho constante, sem repouso, e dispensam atributos artificiais da pacificação da violência proposta pelo Estado moderno” (PASSETTI, 2003a: 113). Supõem “uma coerência de modos e comportamentos que têm como objeto a consideração e a problematização de si” (NEWMAN, 2005: 118). Englobam o desvencilhamento do indivíduo dos limites impostos pela própria essência, por meio da transgressão e da reinvenção de si, e, também, a prática do cuidado de si, pela qual:

o desejo e o comportamento são regulados por si próprios de modo que a liberdade possa ser praticada eticamente. Esta sensibilidade com o cuidado de si e a prática ética da liberdade pode ser encontrada, sugere Foucault, entre os gregos e romanos da antiguidade. Para eles a liberdade do indivíduo era um problema ético. O desejo pelo poder sobre os outros era também uma ameaça à própria liberdade, e o exercício do poder era algo que tinha que ser regulado, monitorado, e limitado. Ser escravo de seus próprios desejos era tão ruim quanto ser

escravo do desejo de outros. Esta regulação de práticas e desejos requer um comportamento ético que cada um constrói para si. Para praticar a liberdade eticamente, para ser sinceramente livre, é preciso obter o poder sobre si mesmo, sobre os próprios desejos. Foucault mostra, no antigo pensamento grego e romano que ‘o bom governante é precisamente aquele que exerce seu poder corretamente, ou seja, exercendo ao mesmo tempo o poder sobre si mesmo’ (NEWMAN, 2005: 117).

Para Stirner, a transgressão e a reinvenção de si passam pela destruição das identidades fixas e essenciais, através da insurreição.

Como a prática de liberdade em Foucault, a insurreição procura transformar a relação que o indivíduo tem consigo. A insurreição começa, portanto, com a recusa do indivíduo em fazer cumprir sua identidade essencial: começa, segundo Stirner, com o descontentamento dos homens com eles mesmos. A insurreição não tem como objetivo destruir instituições políticas. Ela procura, de certo modo, transgredir no indivíduo sua própria identidade — o resultado, contudo, é uma mudança na ordem política (NEWMAN, 2005: 123).

Assim, para Stirner, a invenção de suas próprias formas de liberdade é uma “tentativa de construir espaços de autonomia dentro das relações de poder”, por meio da limitação do poder que indivíduo exerce sobre si mesmo e por meio da limitação do poder que os outros exercem sobre o indivíduo. A invenção de formas próprias de liberdade passa também pelo descarte dos limites impostos pela essência humana e pelas noções universais de moralidade.

O afastamento dos obstáculos impostos pelo ensino humanista e realista para a autoafirmação do Eu egoísta é fundamental para a efetivação das singularidades. O personalismo proposto por Stirner é, dessa maneira, uma forma de ensino que permite ao indivíduo ser criador e o inventor de sua própria vontade, tornando-se dono de si, tornando-se “Único”. Trata-se da implosão das práticas de soberania e da ideia-fixa soberania e da invenção de singularidades.

Outro pensador que contribuiu para a formação das bases da educação anarquista foi Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), primeiro pensador a se declarar anarquista. “Nascido em Besançon, filho de uma cozinheira e de um garçom, sucessivamente vaqueiro, bolsista no colégio de sua cidade natal, tipógrafo, impressor, jornalista e teórico da anarquia, exprimiu em suas obras as profundas aspirações do meio do qual emanou (LIPIANSKY, 2007: 25).

A despeito de não possuir uma obra específica sobre educação, Proudhon desenvolve duas noções fundamentais para a educação anarquista. A primeira passa pela constatação de que a França possuía dois sistemas educacionais distintos: um destinado aos filhos dos burgueses e outro destinado aos filhos dos trabalhadores. Ambos com papéis determinados: educar os primeiros para o exercício do domínio e os segundos para a sujeição. A segunda constatação de Proudhon tem a ver com a educação politécnica em que “o trabalho manual é onipresente e variado, com o aluno descobrindo a diversidade dos ofícios e passando progressivamente das tarefas simples às mais complexas” (ANTONY, 2011: 40).

Afirma Proudhon,

Importa observar aqui duas coisas. Primeiro, que a instrução deve compreender a aprendizagem (...). Em segundo lugar, a instrução exige que a nova Democracia deve ser, sob todos os pontos de vista, bem superior à que a média dos operários recebe hoje, e que é somente a insígnia da indigência (RESENDE; PASSETTI, 1986: 188).

A primeira constatação de Proudhon reforça um ponto de vista já discutido por outros pensadores libertários: a educação dos burgueses e a educação dos proletários não são idênticas. Os filhos dos burgueses recebem uma educação que os instrumenta para a manutenção da sua posição de classe dominante. São instruídos com todos os conhecimentos necessários para o exercício do domínio, enquanto os filhos dos proletários são educados para serem submissos, para não questionarem os privilégios. O sistema capitalista não poderia admitir outro mecanismo de ensino: seria arriscado permitir que os filhos dos proletários tivessem conhecimento de todo o processo de produção. Isso poderia gerar revoltas, insubmissões ao poder burguês. Além disso, permitir que os filhos dos proletários tivessem acesso à cultura disponível para os filhos dos burgueses levaria a sociedade ao colapso: cientes da possibilidade de liberdade e de igualdade, esses indivíduos poderiam sabotar o funcionamento do sistema.

A primeira crítica de Proudhon, portanto, tem a ver com a condenação do sistema educacional vigente: as instituições de ensino, curvadas ao poder político-econômico da classe burguesa, empenhavam-se na manutenção e perpetuação dos privilégios e das injustiças sociais.

Em 1848, Proudhon exige do Estado o oferecimento de uma educação seriamente liberal, à altura do sufrágio universal.

O que pedimos não é mais essa educação servil, que comportava a hierarquia feudal hoje em vias de se reformar, e à qual até a

propriedade pagã se acomodaria; é uma educação seriamente liberal, à altura do sufrágio universal, e que concorre, juntamente com as instituições da mutualidade e de garantias, com a associação operária e a federação das comunas e províncias, para manter um certo nível entre as corporações, as condições e as riquezas. Fora disso, a criança enviada às escolas será sempre um jovem servo endereçado à servidão, ao melhor dos interesses e da segurança das classes superiores: ora, queremos trabalhadores civilizados e livres (RESENDE; PASSETTI, 1986: 188).

Ele não deixa, todavia, de perceber que a gratuidade da educação oferecida pelo Estado não é exatamente o que parece ser. Não há gratuidade no ensino público. Quem paga a educação ofertada pelo Estado é o povo. E mais do que isso: se é o povo quem paga pela educação, todas as crianças, independentemente da sua classe social, deveriam receber o mesmo tipo de instrução, mas isso, claramente, não é o que ocorre. Primeiro, porque os conhecimentos são direcionados de acordo com a finalidade de domínio ou submissão; segundo, porque os filhos dos proletários sempre têm menos oportunidade de estudar, já que desde pequenos precisam trabalhar. Proudhon afirma no livro *Solução do Problema Social* (1847):

É que muitas vezes, a família não está em condições de dar à criança a alimentação, o vestuário e outros acessórios indispensáveis à frequência da escola e da oficina. Pelo contrário, é a própria família que exige o serviço da criança e que, em primeiro lugar, exerce sobre ela o sistema de exploração que outros continuarão, por sua vez, e que só terminará com a vida do indivíduo. A consequência é que a escola é abandonada o mais cedo possível, muito tempo antes que o jovem tenha apetrechado a sua inteligência; que muitas vezes até nem se a chega a frequentar. Em segundo lugar, escolhem-se os ofícios mais elementares, os que quase não exigem aprendizagem, indo muitas vezes ao ponto de não alcançar uma profissão. Nem ofício nem cultura, miséria sobre miséria (PROUDHON, *apud* DOMMANGET, 1974: 276).

E continua:

Gratuito! Quereis dizer, pago pelo Estado. Ora, quem pagará ao estado? O povo. Como vedes, o ensino gratuito não é gratuito. Mas não é tudo. Quem tirará mais proveito do ensino gratuito, o rico ou o pobre? Evidentemente que será o rico: o pobre está condenado ao trabalho desde o berço (PROUDHON, *apud* DOMMANGET, 1974: 277).

Constata, portanto, que a educação por ele defendida, ou seja, uma educação contrária à servidão e ao domínio, jamais será possível dentro do sistema capitalista. A

manutenção da estrutura de dominação, fundamental para a sobrevivência do capitalismo, não permitirá que os filhos dos proletários tenham acesso a uma educação que proporcione liberdade e igualdade. Para eles só resta a possibilidade de terem contato com os poucos conhecimentos necessários para a manutenção de sua servidão. Não poderão, jamais, ter acesso profundo à maioria dos conhecimentos da humanidade. Resta às massas apenas um ensino nefasto. O destino desses indivíduos é a ignorância, a submissão, a obediência.

O que eles querem para o povo não é a instrução; é, muito simplesmente, uma primeira iniciação nos rudimentos dos conhecimentos humanos, a compreensão dos sinais, uma espécie de sacramento de baptismo intelectual consistindo na comunicação da palavra, da escrita, dos números, das figuras, mais algumas fórmulas de religião e moral. O que lhes importa é que, vendo estes seres, que o trabalho e a modéstia do salário mantêm numa barbárie forçada, desfigurados pela fadiga cotidiana, curvados para a terra, as naturezas sensíveis que fazem a honra e a glória da civilização possam ao menos constatar nestes trabalhadores, destinados ao sofrimento, o reflexo de alma, a dignidade de consciência, e que, por consideração com elas próprias, não tenham muito que corar da humanidade (PROUDHON, *apud* DOMMANGET, 1974: 279).

A destruição definitiva desse cenário só seria possível através da mudança concomitante das estruturas sociais e da consciência do povo, por meio do trabalho em uma sociedade mutualista e livre: para Proudhon “nenhuma revolução jamais será produtiva sem uma instrução pública renovada que contribua para eliminar o pauperismo, os crimes de guerra, toda forma de despotismo” (CODELLO, 2007: 97). Nesse sentido, a organização do ensino é “decisiva para a emancipação dos trabalhadores; é condição principal para a afirmação da igualdade, para determinar o progresso social” (CODELLO, 2007: 97-98).

A educação proposta por Proudhon, em contraposição à educação ofertada pelo Estado capitalista, está baseada no trabalho. Suas convicções pedagógicas são bem diversas das concepções de sua época, especialmente pela íntima correlação entre escola e trabalho.

Na educação revolucionária de Proudhon podemos perceber dois conceitos centrais: a democracia e o trabalho. A democracia exprime-se em dois âmbitos: é necessária uma democratização do ensino, através da justiça na igualdade de oportunidades, para que a educação abranja toda a sociedade, e não apenas os segmentos dominantes; além do mais, a democracia deve estar presente também na direção da educação, através da autogestão. O trabalho também se desdobra em

dois focos principais: primeiro, ele deve ser o principal instrumento da aprendizagem; e, por outro lado, aparece na proposta de uma educação politécnica, em que a generalidade deve preceder à especialização (GALLO, 1995: 51).

Para Proudhon, portanto, todos os indivíduos, sejam eles oriundos da classe burguesa, sejam da classe proletária, devem ter acesso aos mesmos conhecimentos, ter igualdade de oportunidades, desde o nível mais básico até o nível mais alto do ensino. Apenas assim, ou seja, apenas conhecendo todo o processo de produção e não apenas o processo específico do seu trabalho, o que ele denomina trabalho parcelar, o indivíduo poderá entender o funcionamento da sociedade, minando os mecanismos de dominação e submissão e, assim, ter possibilidade de autogerir a educação, com a participação dos professores na administração da escola e na direção do ensino. Por meio da autogestão, poderão destruir as hierarquias, o temor às autoridades e poderão conquistar a liberdade. Devem, para tanto, ter acesso a uma instrução integral, conforme defendia Fourier, “aliando a teoria e a prática, o exercício do corpo e do espírito, o trabalho e a reflexão, a aquisição dos conhecimentos e a formação do caráter” (LIPIANSKY, 2007: 27). Para ele, é salutar que a instrução escolar prepare o aprendiz para o trabalho, sendo essa a sua segunda constatação. Qualquer outro tipo de instrução que separe a escola do trabalho não interessará aos trabalhadores.

Os aprendizes precisam ser preparados para o trabalho sem, contudo, deixarem de ter uma visão crítica da sociedade. Não podem ser conduzidos ao que ele denomina trabalho parcelar, que os embrutece e os limita.

É necessária uma educação que prepare as jovens gerações para uma atividade laboriosa, mas que, ao mesmo tempo, insira-lhe na sociedade de maneira crítica e autônoma e que, sobretudo, não divida em partes as competências a tal ponto de não possuírem os instrumentos intelectuais e concretos para dominar o conjunto do processo produtivo. Ele afirma que é justamente o aprendizado a verdadeira instrução pública que deve fundamentar-se sobre conhecimentos amplos e variados, nos diversos âmbitos das ciências, das artes, das literaturas, de todas as atividades sociais e econômicas (CODELLO, 2007: 96).

A segunda constatação de Proudhon, portanto, trata do papel do trabalho na educação: ele deve ser o principal instrumento de aprendizagem. É o ensino combinado com a aprendizagem. Como dito acima, Proudhon criticava duramente a impossibilidade de o trabalhador conhecer por completo o processo de produção: era cabalmente contrário ao trabalho parcelar.

O primeiro fruto do trabalho parcelar é multiplicar as incapacidades, tornar, por consequência, mais preciosos os contramestres, chefes de oficina, directores e engenheiros, e criar em seu benefício um direito de soberania e de privilégio (PROUDHON, *apud* DOMMANGET, 1974: 283).

O trabalho alienado é uma ferramenta largamente utilizada pelo capitalismo para a preservação dos privilégios das classes dominantes. Sem conhecer todas as fases do processo de produção, o trabalhador fica impossibilitado de entender como a exploração ocorre.

Além da alienação produzida por esse desconhecimento, Proudhon é contrário à separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre teoria e prática. Ele afirma que o trabalho manual é destinado aos proletários, enquanto o trabalho intelectual é reservado à classe dominante. Aos proletários cabia a realização das tarefas mais árduas, pesadas, degradantes. Aos burgueses as atividades de planejamento, de gerência, de direção. Para ele não há sentido na separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual: “Preocupado com a situação da classe operária, a mais duramente atingida, a seu ver, pelos efeitos do ensino dicotomizado, Proudhon preconizava a generalização da aprendizagem politécnica e o acesso de todos a todos os graus de ensino” (LUIZETTO, 1987: 49).

Para Proudhon,

A politecnia da aprendizagem traduz-se na união da aprendizagem com a educação, na instrução literária e científica combinada com a instrução industrial. Para tanto, é necessário que a educação não se restrinja às ciências, às letras e às artes, de modo geral, isto é, a educação não pode estar voltada apenas para o intelecto, mas deve também dirigir-se para os sentidos e a manipulação das coisas, e para o aprendizado artesanal do trabalho (GALLO, 1995: 55-56).

Defende, assim, que o trabalho manual esteja na base da educação para que, desta maneira, a divisão entre as duas modalidades desapareça e contribua para a formação de indivíduos mais livres.

Codello afirma que para Proudhon:

(...) o aprendizado deve se tornar polivalente e politécnico com uma crescente graduação das dificuldades das atribuições. O projeto de instrução, aplicado sob o controle direto dos próprios trabalhadores, consistirá em fazer o aluno percorrer a série inteira de exercícios profissionais, dos mais simples aos mais complicados, fazendo de modo com que seja possível extrair de tudo isso o significado racional e social que está implícito. Desse modo, pode-se chegar a uma

formação completa, teórica e prática. Naturalmente, essa organização implica uma formação contínua e permanente que dura toda a vida e se renova continuamente (CODELLO, 2007: 101).

Maurice Dommanget explica que a aprendizagem defendida por Proudhon é diferente do ensino profissional da sociedade burguesa:

(...) a aprendizagem deve abarcar “a totalidade do sistema industrial, em vez de só lhe captar um caso parcelar”. Não se trata, pois, como no ensino profissional da sociedade burguesa, de dar ao trabalhador “uma fraca ideia e um trato restrito” com a sua profissão, de fazer dele “um marceneiro e um servente”, mas de “iniciá-lo nos princípios gerais e nos segredos das artes humanas”, de torná-lo capaz de elevar-se, não só acima da sua especialidade, mas da sua profissão. Assim compreendido, o ensino industrial tem alto alcance educativo (DOMMANGET, 1974: 281).

Para tal propósito, é salutar, segundo Proudhon, a criação de oficinas, locais nos quais os estudantes teriam a possibilidade, por meio do trabalho prático, de chegar a novas formulações teóricas. Tal método contribui para o desenvolvimento das habilidades manuais e também das habilidades intelectuais e propicia ao aprendiz o conhecimento das várias etapas envolvidas no processo de produção de um objeto. É a educação simultânea da inteligência e dos sentidos.

Nosso aluno é agitado e destruidor? Agrada-lhe exercitar-se com a madeira, a pedra e o ferro? A sua mente, dotada de uma grande capacidade de objetivação, permite somente representações concretas e imagens? Trata de iniciá-lo com abstrações e leis. Proporciona-lhe utensílios para manejar, as árvores ou as pedras para enfileirar; chegará o tempo em que da prática sairá a teoria; enquanto que para alguns a inteligência precede a ação, para ele a ação precede a inteligência (PROUDHON, *apud* CODELLO, 2007: 98).

Para aquelas escolas que porventura tenham dificuldades em criar oficinas equipadas com os instrumentos necessários para a aprendizagem, Proudhon propõe que os estudantes sejam levados até as fábricas, que deveriam manter oficinas para a recepção e acolhimento desses jovens aprendizes. Durante a juventude, portanto, os estudantes aprenderiam de forma prática o processo de produção diretamente nas fábricas em locais especialmente preparados para esse fim. Seriam remunerados pelo seu trabalho e, na idade adulta, totalmente cientes de como a produção se dá, teriam a capacidade de exercer seu ofício de forma não alienada.

A escola-oficina, segundo Proudhon, não é, pois, uma oficina fictícia, destinada a um pequeno número de operários, que, isolados da produção real, se isolarão eventualmente da classe produtora. É a

oficina verdadeira onde se instruem profissionalmente todos os jovens produtores a quem nada separa, nem do ciclo, nem da classe da produção. E é porque eles fazem parte integrante da produção que os alunos-aprendizes são já assalariados (DOMMANGET, 1974: 294).

Através desse trabalho nas fábricas, o estudante receberia um salário, que permitiria a ele escapar do ensino estatal, da educação servil: em um sistema de associação operária e de federação das comunas e províncias, baseado no mutualismo, a educação poderia formar trabalhadores civilizados e livres. Os professores seriam escolhidos por suas competências técnicas e científicas e, desta maneira, a escola poderia ser autogerida. Proudhon (*Solução do Problema Social*, 1847) explica:

Uma comuna precisa de um professor. Ela o escolhe segundo sua vontade, jovem ou velho, solteiro ou casado, aluno da Escola Normal ou dele mesmo, com ou sem diploma. A única coisa essencial é que o professor em questão convenha aos pais e que sejam senhores para confiar-lhe ou não seus filhos. Aqui como alhures, é preciso que a função proceda do livre contrato e seja submetida à concorrência: coisa impossível sob um regime de desigualdade, favoritismo, monopólio universitário ou coalizão entre a Igreja e o Estado (PROUDHON, *apud* LIPIANSKY, 2007: 32).

Para ele, a educação politécnica tem como objetivo fornecer a todos uma instrução geral, que propiciará aos estudantes conhecimentos sobre a sociedade, sobre economia, política etc.. Após ter essa ampla gama de conhecimentos o estudante poderia se especializar, ou seja, aprofundar os conhecimentos necessários para o exercício do ofício que escolher. “A politecnia da aprendizagem, que não é mais que o inverso do seu horror do trabalho parcelar, confunde-se, em Proudhon, com o fim igualitário e libertário que confere à educação” (DOMMANGET, 1974: 283).

Sem dúvida, as noções sobre educação politécnica de Proudhon foram, como se verá, centrais nas experiências práticas das escolas libertárias. Ele as desenvolveu visando acabar com a condição servil dos trabalhadores de sua época. A educação do jovem, a aprendizagem, foi fartamente tratada por Proudhon. Já a educação infantil foi por ele abordada, mas de uma forma menos direta. Apesar de discorrer menos acerca da educação infantil, Proudhon afirma que ela deve ser de ordem geral, idêntica para todos. Deve ser repleta de exercícios, estimular as capacidades individuais, abordar questões de higiene e apresentar preceitos morais às crianças.

(...) se Proudhon vê um produtor no adolescente, vê na criança, sobretudo, um aluno. Quer que o ensino primário seja, antes de tudo, de ordem geral. Muito claramente, estabelece o princípio de que “a

educação preparatória”, ou “educação rudimentar”, deve ser idêntica para todos, “pelo menos que a sua especialidade nata não se caracterize por uma excessiva precocidade” (DOMMANGET, 1974: 286).

Nesse período pré-escolar, que vai do nascimento até os sete ou oito anos, a instrução das crianças ficaria a cargo das famílias, mais especificamente, a cargo dos pais (e não das mães). Esta última convicção de Proudhon foi muito criticada, conforme explica Codello, por subestimar a função e o papel feminino na educação infantil.

Codello afirma que Proudhon contempla

(...) uma forma de instrução familiar na qual o papel importante é designado ao pai, em detrimento ao papel da figura materna, apesar de fundamental. Essa última convicção expõe Proudhon a várias críticas, uma vez que em seu pensamento a função e o papel da mulher são, certamente, subestimados; algumas vezes, considerados segundo as teorias conservadoras (CODELLO, 2007: 95).

Aliás, o feminino em Proudhon desperta muitas críticas. A despeito de afirmar que a educação politécnica se dirigia a todas as crianças a partir dos sete anos, fossem elas do sexo masculino ou do sexo feminino, Proudhon, segundo Dommanget, reduz o ensino profissional das mulheres a um ensino caseiro.

É claro que, se “a mulher não precisa pensar em si própria”, se não tem de colher os frutos da árvore da ciência, se se cobre de ridículo como sábia, “procurando no céu os planetas distantes”, “calculando a idade das montanhas”, “discutindo questões de direito e processos”, está-lhe vedada a cultura digna deste nome. E se, “na ordem política e econômica, a mulher não tem verdadeiramente nada que fazer”, não se percebe por que razão se lhe havia de aplicar a politecnia da aprendizagem tal como ao homem. Mas, como, apesar de tudo, Proudhon prevê a politecnia da aprendizagem para o sexo fraco, deve-se então admitir que ela se reveste de uma forma particular no que respeita a este último.

Aplica-se, não à produção no campo agrícola ou industrial e na comunidade do trabalho, mas em casa, no plano do lar e no isolamento familiar. O ensino profissional das raparigas só pode ser, portanto, um ensino caseiro (DOMMANGET, 1974: 304).

O entendimento de Proudhon acerca do ensino profissional das mulheres, reservando a elas um ensino caseiro, destoa, por exemplo, do defendido por Mary Wollstonecraft, que já em 1792, antes mesmo do nascimento de Proudhon, compreendia que o ensino destinado às mulheres deveria ser igual ao destinado aos homens. Essa distinção e a destinação das mulheres a um lugar determinado, a casa, ou mesmo a

identificação de seus saberes com a casa, fará com que ao longo do tempo a educação das mulheres seja perpassada por disciplinas específicas (como “economia doméstica”) e proibições. Proudhon, como Marx, poderiam ter lido Godwin, já que não puseram as mãos nos escritos de Wollstonecraft. Isso os pouparia de críticas atuais e constantes de feministas, sejam elas liberais e retóricas que aspiram ser iguais aos homens, socialistas defensoras do centralismo democrático que aspiram ser líderes como os homens ou libertárias autogestionárias que se imaginam condutoras das demais. Proudhon e Marx poderiam ter evitado o feminismo de cátedra.

Mikhail Alexandrovich Bakunin (1814-1876) introduz a temática da educação antiautoritária e integral. Nascido em Tver, era filho de um grande proprietário rural e senhor de escravos. Seu pai, Alexander Bakunin, a despeito de ser uma pessoa muito rica, tinha uma tendência liberal que influenciou de forma decisiva sua educação. Após passar por São Petersburgo, Lituânia, Moscou, Berlim, Bakunin chega a Paris

(...) onde se integra de vez ao círculo de revolucionários e refugiados, convivendo ativamente com Marx, Lelewel, Étienne Cabet, George Sand, Pierre Leroux, Lemennais e Proudhon, dentre outros. Suas atividades políticas são cada vez mais intensas, sua filosofia social vai se desenvolvendo em meio aos violentos artigos que redige e às barricadas das várias revoltas das quais toma parte. Daí para a frente, a vida de Bakunin é uma interminável sucessão de agitações sociais, rebeliões, julgamentos, prisões, fugas dignas dos melhores romances de aventura (GALLO, 1995: 66).

Para chegar às elaborações da educação antiautoritária e integral, Bakunin parte da análise da educação disponibilizada à sua época para os trabalhadores. Ele a vê como uma educação voltada para a manutenção dos privilégios da classe dominante e para a submissão das massas. Critica de forma veemente o uso que a burguesia faz da ciência afirmando que:

(...) na atual organização da sociedade, os progressos da ciência têm sido a causa da ignorância relativa do proletariado, assim como os progressos da indústria e do comércio têm sido a causa de sua miséria relativa. Os progressos intelectuais e materiais têm contribuído, pois, para aumentar sua escravidão. Qual é o resultado? Que devemos repelir e combater esta ciência burguesa, assim como devemos repelir e combater a riqueza burguesa. Combatê-las e repeli-las no sentido de que destroem a ordem social que é patrimônio de uma ou de várias classes, devendo reivindicá-las como um bem comum de todos (BAKUNIN, 2003: 68-69).

A crítica que Bakunin faz da ciência burguesa, segundo Sílvio Gallo, leva a uma apologia da “ciência popular” que, “quando levada a seus extremos não é nada mais, nada menos, do que uma apologia do artesanato absoluto, defendida por Proudhon” (GALLO, 1995: 81). Segundo Gallo,

(...) mesmo que Bakunin procure avançar as questões propostas por Proudhon, criticando sua defesa do trabalho artesanal, sua crítica radical da distribuição do saber – e mesmo de sua produção – acaba por cair em uma ‘utopia retrógrada’, aos moldes do ‘bom selvagem de Rousseau’ (GALLO, 1995: 81).

Gallo destaca, ainda, que a crítica ao uso da ciência efetuada por Bakunin tem relação direta com a importância que o Iluminismo e o Positivismo conferem a ela. A ciência tomou o lugar que antes era ocupado por Deus: tornou-se uma nova autoridade absoluta e, portando-se como tal, deve ser questionada. Desta forma, Bakunin insistiu em demonstrar que reconhecer a limitação da ciência (e dos cientistas) é extremamente relevante para que sua defesa cega não a transforme em um novo dogma. Bakunin alertava “para o fato de os cientistas passarem a ser os novos sacerdotes fundamentados em suas belas, altruístas e contundentes evidências, tornando-se proprietários da Ciência” (PASSETTI; AUGUSTO, 2008: 19).

Bakunin considera importante a revolta da vida contra o governo da ciência, a fim de que se evite a submissão dos indivíduos a abstrações impiedosas. Sua crítica é dirigida à ciência puramente abstrata que apenas serve aos interesses de poucos.

Bakunin reivindica que a educação seja a mais completa possível, que seja uma educação integral, voltada para a liberdade. Para tanto, critica, na esteira de Proudhon, a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, afirmando que ambos estão deturpados em razão da separação artificial à qual foram submetidos.

(...) estamos convencidos de que no homem vivo e íntegro cada uma destas atividades, muscular e nervosa, deve ser desenvolvida igualmente e, longe de se prejudicarem mutuamente, cada qual deve apoiar, ampliar e reforçar a outra; a ciência do sábio se tornará mais fecunda, mais útil e mais ampla quando o intelectual não ignorar o trabalho manual; e o trabalho do operário instruído será mais inteligente e, por conseguinte, mais produtivo do que o do operário ignorante.

Disto se deduz que, no interesse do trabalho e da ciência, não deverão existir nem operários nem intelectuais, mas tão-somente homens (BAKUNIN, 2003: 70).

A junção de ambos, portanto, torna-se fundamental para a superação dos privilégios de classe. Segundo Jean-Marc Raynaud, Bakunin “viu claramente a relação do Homem com o saber e a concretização em poder deste último. Percebeu muito bem o fato de que, psicologicamente, o trabalho manual é vivenciado como um castigo” (RAYNAUD, 2003: 40) e que, portanto, os dois tipos de trabalho precisam ser reunificados. A divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual reforça entre os próprios trabalhadores o procedimento instituído de que uns poucos mandam e os demais obedecem. É uma nova forma de castigo, como bem afirmou Bakunin. O trabalho manual é visto como subalterno, cansativo, pesado. É o trabalho exercido por aqueles que foram educados para a obediência, para a submissão, para o servilismo. Ou ainda nas palavras de Foucault, práticas que nos levam a compreender o governo dos súditos pelos súditos.

Aliado ao fim desta separação artificial, Bakunin enfrenta a questão da possibilidade de todos os homens terem capacidades semelhantes para se elevarem ao mesmo grau de instrução. Dialoga com os burgueses e socialistas burgueses de sua época que objetavam que mesmo que todas as crianças, fossem elas filhas de burgueses ou filhas de operários, partissem do mesmo ponto, tanto nos aspectos político, econômico e social, haveria entre elas diferenças de tendências naturais e de aptidões. Bakunin reconhece que, de fato, essas diferenças existiriam, mas afirma que esta diversidade, “longe de ser um mal” é “uma riqueza para a humanidade”: “esta diversidade infinita das pessoas é a própria causa, a base principal de sua solidariedade, um argumento todo-poderoso a favor da igualdade” (BAKUNIN, 2003: 75). Entende, assim, que a existência dessas diferenças não justifica a não adoção de uma educação igual para todas as crianças, uma educação integral que “deve preparar as crianças de ambos os sexos tanto para a vida intelectual como a vida do trabalho, visando a que todos possam chegar a ser pessoas completas (BAKUNIN, 2003: 78).

Para tanto, propõe que o ensino seja dividido em duas partes: a primeira parte, a parte geral, que será obrigatória para todas as crianças, abarcará “os principais elementos de todas as ciências sem exceção, assim como o conhecimento completo de seu conjunto” e, a segunda parte, chamada de parte especial, incluirá “todas as especialidades de certo número de ciências, as que – por sua própria natureza – sejam chamadas a se completarem” (BAKUNIN, 2003: 79). Essa segunda parte, isto é, a parte em que o indivíduo escolhe sua especialidade ocorrerá na adolescência. Após ter

contato profundo com os conhecimentos gerais, o adolescente poderá escolher sua especialidade. Isso deve acontecer sem a interferência de nenhuma autoridade:

(...) como somos partidários sinceros, não hipócritas, da liberdade individual, como – em nome dessa mesma liberdade – detestamos de todo coração o princípio da autoridade e todas as manifestações possíveis deste princípio divino, anti-humano, e como detestamos e condenamos, do mais profundo de nosso amor pela liberdade, a autoridade paterna e também a do mestre; como as consideramos igualmente desmoralizadoras e funestas, e como a experiência diária nos demonstra que o pai e o mestre, apesar de sua prudência obrigatória e proverbial, e inclusive por causa dessa prudência, se equivocam sobre as capacidades de seus filhos com mais facilidades do que as próprias crianças, e como, segundo esta lei tão humana, incontestável e fatal, da qual todos que podem abusam, os mestres e o pais, ao determinarem arbitrariamente o porvir das crianças, interrogam mais seus próprios gostos do que as tendências naturais das crianças; como, por fim, os erros cometidos pelo despotismo são sempre mais funestos e menos reparáveis do que os erros cometidos pela liberdade, sustentamos, contra todos os tutores oficiais e oficiosos, paternais e pedantes do mundo, a liberdade plena e inteira das crianças para escolherem e determinarem sua própria carreira (BAKUNIN, 2003: 80-81).

Bakunin entende que o ensino teórico ou científico deve caminhar junto com o ensino prático ou industrial. Este também será dividido em duas partes: a parte geral, “que deverá dar às crianças a ideia geral e o primeiro conhecimento prático de toda a indústria, sem nenhuma exceção, e a ideia de que seu conjunto forma o aspecto material da civilização como totalidade do trabalho humano”; e a parte específica, que será “dividida igualmente em grupos de ofícios ligados entre si de forma especial” (BAKUNIN, 2003: 82). Por fim, afirma que além dos ensinamentos teórico e prático, a criança deverá ter um ensino moral, que consiste em experiências que valorizam o trabalho, o desprezo pela autoridade e o respeito pela humanidade e pela liberdade.

A liberdade, aliás, é central na educação defendida por Bakunin. Ele afirma:

Eu entendo por liberdade a única que seja verdadeiramente digna deste nome, a liberdade que consiste no pleno desenvolvimento de todas as potências materiais, intelectuais e morais que se encontram em estado de faculdades latente em cada um; a liberdade que não reconhece outras restrições que aquelas que nos tragam as leis de nossa própria natureza; de sorte que, propriamente falando, não tem restrições, já que estas leis não nos são impostas por um legislador de fora, que reside seja do lado, seja por cima de nós; são imanentes a nós, inerentes, constituem a base de todo nosso ser, tanto material como intelectual e moral; em vez de ver nelas um limite, devemos

considerá-las como as condições reais e como a razão efetiva de nossa liberdade. Refiro-me a essa liberdade de cada um que, longe de se deter como diante de um limite frente à liberdade do outro, encontra, ao contrário, ali sua confirmação e sua extensão até o infinito; a liberdade ilimitada de cada um pela liberdade de todos, a liberdade pela solidariedade, a liberdade na igualdade; a liberdade triunfante sobre o princípio da força brutal e o princípio da autoridade, que não foi nunca mais do que a expressão ideal dessa força (BAKUNIN, 2011: 7).

Para ele, a liberdade não é um direito natural do homem; ela é uma construção social. Desta maneira, “uma educação que vise a liberdade deve ser, necessariamente, uma educação integral, que forme o homem completo, inteiro, senhor de suas habilidades físicas, intelectuais e sociais” (GALLO, 1995: 75).

A afirmação de que a liberdade não é um direito natural e sim uma construção social impacta, obviamente, no modo pelo qual Bakunin entende o processo educacional. Ao compreender que “a formação, da maneira como é concebida e praticada nas escolas oficiais do Estado, não é senão dirigida a refrear os instintos e as peculiaridades de cada indivíduo, a mutilar os seus desejos e os seus impulsos passionais” (CODELLO, 2007: 129), Bakunin visa subverter essa educação autoritária então vigente. Afirma que a sociedade possui um papel fundamental na correta formação e instrução das crianças, mas não deixa de observar “os limites e as tendências autoritárias que se escondem atrás das instituições sociais (...). Bakunin adverte que é necessário considerar e interiorizar que as crianças não pertencem aos seus pais, nem a ninguém” (CODELLO, 2007: 114): “Chamados a tornarem-se homens livres, pertencem a elas próprias e à sua futura liberdade” (BAKUNIN, *apud* CODELLO, 2007: 114).

Seu ponto de partida é justamente o papel da autoridade na educação da criança. Ele acredita que a educação da criança deve recorrer inicialmente à autoridade. Com o desenvolvimento de suas faculdades físicas, morais e intelectuais, a criança construirá sua liberdade e não necessitará mais de nenhuma autoridade que a acompanhe.

Uma escola naturalmente renovada de forma profunda, aberta a ambos os sexos, que tenha como base o ensino das noções mais elementares até aquelas das ciências mais abstratas, que se especialize no decorrer dos anos e una sempre a prática à teoria, o desenvolvimento do corpo àquele do espírito e do coração. A autoridade que é exercida nessa escola é caracterizada por um profundo respeito pela dignidade e pela liberdade dos jovens, uma vez que o escopo da educação é a

autonomia e o desenvolvimento integral desses jovens. Toda punição e toda violência devem ser conseqüentemente banidas (CODELLO, 2007: 114).

Essa escola renovada partirá, portanto, da autoridade apenas para chegar à liberdade, entendida esta - do ponto de vista positivo - como “o pleno desenvolvimento de todas as faculdades que se encontram no homem, e - do ponto de vista negativo - a completa independência da vontade de cada um diante dos demais” (BAKUNIN, 2003: 83).

O princípio da autoridade na educação das crianças constitui o ponto de partida natural: ele é legítimo, necessário, quando é aplicado às crianças na primeira infância, quando sua inteligência ainda não se desenvolveu abertamente. Mas como o desenvolvimento de todas as coisas, e por consequência da educação, implica a negação sucessiva do ponto de partida, esse princípio deve enfraquecer-se à medida que avançarem a educação e a instrução, para dar lugar à liberdade ascendente.

Toda educação racional nada mais é, no fundo, que a imolação progressiva da autoridade em proveito da liberdade, onde essa educação tem como objetivo final formar homens livres, cheios de respeito e de amor pela liberdade alheia (BAKUNIN, 2011: 74).

Neste ponto, ressalta que a influência natural exercida pelos homens uns sobre os outros é a base da solidariedade humana. A soma das influências sociais dominantes é o maior educador dos homens e, por essa razão, é fundamental que a sociedade seja moralizada através do triunfo da justiça, entendida como “a mais completa liberdade de cada um, na mais perfeita igualdade de todos (BAKUNIN, 2003: 90).

Para que os homens sejam morais, quer dizer, homens completos no pleno sentido da palavra, três coisas são necessárias: um nascimento higiênico, uma instrução racional e integral, acompanhada de uma educação baseada no respeito ao trabalho, à razão, à igualdade e à liberdade, e um meio social onde cada indivíduo goze sua plena liberdade e seja realmente, de fato e de direito, igual aos demais (BAKUNIN, 2003: 92).

Todavia, Bakunin admite que esta sociedade precisa ser criada: ela ainda não existe. Em razão disso, afirma que a existência de uma escola que instrua e eduque da forma que ele propõe, a despeito da grande dificuldade de sua criação em uma sociedade corrompida, não mudaria o cenário das coisas e não formaria homens justos, já que esses indivíduos continuariam a ter contato com uma sociedade que valoriza

princípios contrários aos que seriam ensinados e vivenciados nesses ambientes escolares por ele desejados.

Bakunin concordava com as teses da crítica à economia política de Marx, a despeito de discordar das consequências políticas das mesmas. Entendia que o fato econômico precedia o direito político e jurídico. Criticava Proudhon acusando-o de ser um metafísico que usa uma noção abstrata do direito para chegar ao fato econômico.

O Sr. Marx leu, é óbvio, todos os socialistas franceses, de Saint-Simon a Proudhon, inclusive; sabe-se que detesta Proudhon e, na crítica implacável que lhe fez, há, sem dúvida alguma, muita verdade: apesar de todos os seus esforços para se situar em terreno sólido, Proudhon permaneceu um idealista e um metafísico. Seu ponto de partida é a noção abstrata do direito; ele vai do direito ao fato econômico, enquanto o Sr. Marx, ao contrário dele, enunciou e demonstrou a incontestável verdade [...] que o fato econômico precedeu e continua a preceder o direito político e jurídico (BAKUNIN, 2003: 175).

Bakunin parece ignorar, todavia, que para Proudhon o “Direito é produto da força, que formaliza juridicamente a exploração econômica por meio da dominação política conquistada às custas da guerra que subjuga e institui o Direito” (AUGUSTO, 2014: 160). É nessa análise histórica do direito e do poder que Proudhon elabora uma crítica radical à propriedade estatal e à propriedade coletiva (PROUDHON, 2012).

De qualquer maneira, Bakunin conclui que a instrução integral, nas condições existentes em sua época, torna-se difícil. Entende que o importante para as massas é a sua emancipação política, que engendrará sua emancipação econômica (a mais importante) e, após, sua emancipação intelectual e moral.

Adota, portanto, a resolução votada pelo Congresso de Bruxelas:

Reconhecendo que no momento é impossível organizar um ensino racional, o Congresso convida as diferentes seções a estabelecer cursos públicos seguindo um programa de ensino científico, profissional e produtivo, quer dizer, ensino integral, para remediar no que for possível a instrução insuficiente que os operários recebem atualmente. Entende-se que a redução de horas de trabalho é condição prévia e indispensável (BAKUNIN, 2003: 93-94).

Afirma:

Sim, não há dúvida de que os operários farão todo o possível para obterem tanta instrução quanto possam nas condições materiais em que atualmente se encontram. Mas, sem se deixarem dissuadir pelos cantos de sereia de burgueses e socialistas burgueses, concentrarão seus esforços, antes de mais nada, nesta importante questão de sua

emancipação econômica, que deve ser a matriz de todas as demais emancipações (BAKUNIN, 2003: 94).

Não há que se olvidar, portanto, que Bakunin, ao defender prioritariamente a emancipação econômica, está debatendo com os socialistas burgueses da Liga para a paz e para a liberdade, que defendem que os operários recebam uma instrução um pouco melhor do que aquela que estavam recebendo até então. Entendiam que o correto seria inicialmente instruir as massas para, somente após, emancipá-las. Raynaud explica:

A posição dos socialistas burgueses não poderia ser mais clara. Independentemente do fato de eles não consentirem aos operários senão uma instrução primária, o aspecto fundamental de seu raciocínio situa-se no fato de que não apenas eles separam a instrução da emancipação econômica como também lhe subordinam esta última que só ocorrerá quando os operários forem instruídos (RAYNAUD, 2003: 49).

Ao analisar criticamente a visão de Bakunin acerca da emancipação econômica, Raynaud afirma que o homem é alienado economicamente no sistema capitalista

(...) mas ele o é também psicológica, sexual e culturalmente na medida em que o capitalismo segrega uma ideologia que lhe permite ser aceita por aqueles a quem ele explora. Nesse quadro, entra a educação (pela família patriarcal e pela escola) cujo objetivo essencial é modelar a juventude a fim de torná-la apta a sofrer a opressão (RAYNAUD, 2003: 52).

Assim, mesmo que o sistema de exploração econômica seja superado, restará a ideologia que lhe servia de base. Portanto, para a superação da alienação total, faz-se necessário que todas as bases do capitalismo sejam atacadas: “A educação e os problemas que se ligam a ela devem ser uma frente da luta pela liberação do Homem da mesma forma que o sexo, a economia, a ecologia ou qualquer outro aspecto parcelado da alienação generalizada” (RAYNAUD, 2003: 53).

Nesse mesmo sentido, Jean Barraué afirma: “Pode-se censurar Bakunin quanto a este ponto de vista demasiado absoluto: mudar a infra-estrutura econômica não acarreta, só por isso, a transformação das ideologias, da moral, das relações humanas, nem o desaparecimento das coerções e das alienações” (BARRUÉ, 2003: 28). Apesar da crítica, Barraué aduz que é possível compreender o ponto de vista de Bakunin, desde que se leve em consideração a “condição operária há um século”.

(...) quando pensamos no que era a condição operária há um século, compreendemos que a tarefa mais urgente fosse a luta pela

emancipação econômica: a instrução supõe lazes e liberdade de espírito. Quanto a este ponto – e muitos outros! – observaremos o realismo de Bakunin que aparece como o precursor do sindicalismo revolucionário e acelera as lutas que as organizações operárias vão conduzir nos anos seguintes (BARRUÉ, 2003: 29).

Bakunin assevera que “o caminho da liberação do povo por meio da ciência é-nos barrado; só nos resta, portanto, um único caminho, aquele da revolução. Que nosso povo comece por se liberar, e quando ele for livre, desejará e saberá aprender tudo” (BAKUNIN, 2015:113).

Lede, instruí-vos em cada minuto que a ação revolucionária permitir, uma vez que é a ela, certamente, que deveis consagrar a maior parte de vosso tempo; desenvolvei vossos conhecimentos o quanto possível e, ao mesmo tempo, ampliai e afirmai as vossas faculdades intelectuais (...). Sede homens instruídos com bons e numerosos conhecimentos, mas não com aqueles dos sapientes. Estes estudam a ciência pela ciência. Vós deveis estudar para a revolução e sempre considerar que deveis extrair de cada novo conhecimento adquirido o máximo proveito para a causa revolucionária (BAKUNIN, *apud* CODELLO, 2007: 128).

A emancipação do proletariado, segundo Bakunin, passa também pela abolição do direito de herança, já que este serve apenas para perpetuar as diferenças econômicas e sociais e implica, conseqüentemente, na manutenção das diferenças intelectuais, vez que determina, de acordo com o nascimento privilegiado ou não, a que tipo de educação determinada criança terá acesso.

Bakunin questiona se pode haver lugar para o desenvolvimento das capacidades individuais de cada criança em uma sociedade “que continua tendo como base econômica o direito de herança”. Ele afirma: “Evidentemente não, pois a partir deste momento em que a herança existe, jamais a carreira será o resultado de suas capacidades e de sua energia individual; será, antes de mais nada, resultado do estado da fortuna, da riqueza ou da miséria de suas famílias” (BAKUNIN, 2003: 73).

Para os anarquistas, “a religião e a razão moderna” se alinharam na “continuidade das relações de dominação, exploração e no encanto transcendental em nome de Deus ou da Razão” (PASSETTI; AUGUSTO, 2008: 38). Para eles, além da razão ser o reverso da religião, ela era também o seu complemento, consagrado na Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão.

Mais do que isso, a universal razão moderna deveria ser o meio para a destruição do sagrado, fosse ele divino ou terreno. A escola não podia ser somente a morada da razão iluminista e burguesa, como defendiam

os positivistas e os utilitaristas. Para os anarquistas, as práticas libertárias da razão também podiam acontecer numa escola livre, em função da luta pelo fim das desigualdades e praticando liberdades; assim, abriu-se o espaço para a inversão da moral da escola (PASSETTI; AUGUSTO, 2008: 38).

Para os anarquistas o direito não é a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão ou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, pautadas na segurança e na propriedade. É, antes, produto da força, conforme indicou Proudhon. A guerra é o “primeiro e mais fundamental dos legisladores, a instituidora de todas as formas de direito – do civil ao internacional – e a modeladora da vida social e dos modos de organização política e econômica” (RODRIGUES, 2011: 19).

A guerra é um princípio ordenador. Juntamente com a força define tudo o que é “justo, correto e moral ao longo dos séculos” (RODRIGUES, 2011: 19). Essa guerra como “princípio de vida e coesão” não é, todavia, “essa guerra produtora de mortes e miséria conduzida pelos Estados” (RODRIGUES, 2011: 20). A “*pequena guerra* infundável” é para Proudhon uma “tensão positiva, o choque de ideias e aspirações, as diferenças de pensamento, o embate de forças entre vivos” (RODRIGUES, 2011: 20), que sempre estará presente nas relações entre os homens. É o que Foucault chamou de agonística, caráter de disputa incessante existente na relação poder-resistência.

Se a acusação de Bakunin de que Proudhon é um metafísico que usa uma noção abstrata do direito para chegar ao fato econômico os afasta, a crítica de Proudhon na construção do federalismo político os aproxima. A construção do anarquismo coletivista de Bakunin passa pela visão de Proudhon de que contrato político era um contrato de federação, isto é, “um contrato sinalagmático e comutativo, para um ou mais objetos determinados, mas cuja condição essencial é que os contratantes reservem sempre uma parte de soberania e de ação maior que aquela que abandonam” (PROUDHON, 2001: 97).

As concepções libertárias de educação identificaram diversas práticas educacionais nefastas e inventaram novas experimentações que visavam à destruição da formação do aluno obediente.

Por meio da educação autoritária, as crianças eram ensinadas a ocuparem seus devidos lugares, a agirem de acordo com o que delas se esperava. Toda essa moldagem, essa “ortopedia educativa” (PASSETTI, 2011: 43-44) era cuidadosamente perpassada por punições. Todas as crianças deviam ser tementes ao pai, ao filho e ao

espírito-santo, e também aos pais, aos chefes, aos professores. Deviam internalizar o fato de que estavam sob vigilância laica ou sagrada o tempo inteiro. Aquelas que não correspondessem ao esperado eram consideradas perigosas e, por isso, podiam ser ainda mais punidas. “Não cabia a nenhuma criança a liberdade de furtar numa sociedade de proprietários. Muito menos os desacatos às autoridades uniformizadas ou empoladas e seus derrisórios escárnios a policiais, religiosos, homens e mulheres com seus filhos limpos” (PASSETTI, 2011: 43-44).

Os efeitos funestos da educação pelo castigo foram destacados por Willian Godwin, por Fourier e por Stirner. Também Montaigne abordou as vantagens do oferecimento de uma educação livre para as crianças: enfatizou os benefícios trazidos pela exploração do mundo, pelas experiências vividas longe da proteção dos pais. Roberto Freire e Fausto Brito afirmam:

O homem é um ser mamífero e então há necessidade de que o filho fique algum tempo junto da mãe. Só que, na sociedade humana, é a mãe que mantém o filho mais tempo do que o necessário junto dela. Não existe nenhum animal que alongue tanto a condição mamífera. A justificativa é sermos seres sociais e, portanto, após a lactação, necessitarmos de uma fase de aprendizado devido à complexidade da sociedade humana, infinitamente superior ao de outras sociedades animais. Às vezes, esta fase mamífera torna-se eterna, as pessoas nunca saem, realmente, de casa. Foi tamanha a habilidade e a violência da influência familiar que elas ficam lactentes a vida toda. As pessoas passam, então, a depender, evidentemente, não mais do leite materno, mas do alimento da segurança, do aconchego e do autoritarismo familiar.

Como se instala a âncora? Através do amor. Ele veicula tudo o que queremos. Quando entramos em choque com a originalidade, com a espontaneidade da criança, ela reage com bastante violência. Mas é acalmada através de chantagens. E instala-se a dupla linguagem, na qual uma mensagem nega a outra, e vamos comandando o sentimento da criança (punição, gratificação, reforço), destruindo sua agressividade, acomodando-a num processo muito semelhante à domesticação animal (açúcar e chicote), mas com uma diferença extrema: tudo é feito com intenção ‘absolutamente amorosa’, ‘só para o seu bem’.

A mãe e o pai alternam o papel repressor. Às vezes coloca-se o pai como a figura que fará o papel do Estado: lá vem chinelo, o cinto, a surra, mas não é este o castigo que mais dói. O que mais dói é ‘se você não fizer o que eu quero, perde o nosso amor’. A ameaça de perder o útero externo (a família) é que realmente apavora. E a criança se desorganiza psicologicamente quando domada, enfraquecida. Se faz o que os pais (Estado) querem, acaba por perder o respeito de si mesma.

Se os enfrenta e faz o que quer, vai sofrer profundo sentimento de culpa e a vitória lhe é muito amarga, tal qual uma derrota (FREIRE; BRITO, 2001: 42-43).

Educar sem castigar, sem punir, sem estabelecer recompensas para os que mais se destacarem, sem tolher o que há de singular em cada criança, sem incutir medos e fantasmas que as fazem acreditar que estão sob vigilância, são meios necessários para a não formação de indivíduos autoritários e obedientes, que difundem a necessidade da perpetuação de sociedades fundadas na soberania, com poderes centralizados e hierarquizados.

O fim da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, presente em Proudhon e em Bakunin, também era uma forma de (1) proporcionar uma educação integral voltada para a liberdade; e, (2) reverter a visão de que o trabalho manual era um castigo. Integrar trabalho manual e trabalho intelectual no intuito de fornecer ao indivíduo a mais completa educação possível tinha como finalidades instrumentar cada um para a conquista da liberdade, para a destruição das autoridades, para a implosão da existência do “lugar certo e da função certa” para cada um.

Outra concepção libertária muito presente nos anarquismos⁷ é o amor livre, o sexo livre, a busca pelo prazer. Quem primeiro alçou o prazer para o lugar mais importante da vida foi Fourier. Para ele, permitir que a lei da atração passional pudesse atuar na vida das pessoas sem qualquer tipo de repressão é o que levaria a humanidade à superação da civilização e construção da Harmonia. Relacionar-se de forma livre era uma conquista.

Ao explicarem os três estados emocionais de mesma natureza libidinosa e afetiva por meio dos quais Eros se manifesta nas pessoas (sedução, amor e paixão),

⁷ “O anarquismo é para muitas pessoas algo inominável. É visto como sinônimo de bagunça, desorganização, irresponsabilidade, ausência de regras, convulsão, subversão, palavra que designa o mal. O anarquismo é também visto por muita gente como sendo sinônimo de antarquismo, oposição sistemática a qualquer governo. Mas o anarquismo não é avacalhão, desordem e muito menos oposição a qualquer governo. Anarquismo é um movimento social, uma forma de pensar criticamente a sociedade, um governo de si pautado na liberdade dos indivíduos que dispensa a entidade estatal. O anarquismo expressa a verdade das sociedades sem soberanos; não pretende uma sociedade única, mas uma miríade de sociedades. Volta-se para a crítica às relações que se estabelecem com base no poder centralizado, esteja ele na família, na escola, no Estado. Para ele é insuportável tolerar prisões, manicômios, internatos de qualquer gênero. Por isso estimula todas experiências que potencializem a liberdade e reduzam os exercícios de autoridade. Para o anarquismo está em jogo a presentificação na horizontalização das relações, com base na incomensurável gama de desejos a ser realizada como prazer pela vida, com generosidade, solidariedade e amizade, que se fazem sempre presentes. Seria um equívoco afirmar que o anarquismo é uma única vertente política. Ao contrário, e por ser múltiplo, só podemos pensar em anarquismos com seus propósitos realizando-se mutuamente (PASSETTI, 1999: 6-7).

Roberto Freire e Fausto Brito identificam a sedução como um jogo, um jogo do “encantamento de estar vivo e poder animar (encantar) vida nova nos outros”; o amor com a vida, como pulsação “que só se justifica, na consciência lúcida e livre do homem, se visa a realização do prazer; e, a paixão como um “acelerador, intensificador, uma coisa que atua tornando o amor maior ou menor, mais forte ou mais fraco, mais ou menos inteiro”(FREIRE; BRITO, 2001: 102-103). Para eles, a paixão e a sedução são criações do homem, formas que este inventa para amar mais e melhor tudo o que quiser. Poder amar em liberdade é, pois, uma conquista.

Queremos concluir, de modo radical, que estar vivo não nos distingue radicalmente dos mortos; mas, estar apaixonado, sim.

A paixão, vista dessa forma, é um instrumento de ação política que abrange todo o ato de viver, inclusive o amor. Política porque atua sobre os mecanismos de poder que estão na base de todas as opções (e possibilidade de ações) humanas. Amar é biológico, como viver, mas poder amar em liberdade não é biológico, e sim uma conquista; é fruto de nossa paixão de viver em liberdade (FREIRE; BRITO, 2001: 107).

Para Roberto Freire “o mais verdadeiro ato de amor é o que garante a quem amamos a liberdade de amar, além e apesar de nós e de nosso amor” (FREIRE, 2013: 24). Para ele, quando o homem adulto ama, brinca de ser criança. Quando o amor é livre, ele é leve, claro e puro como a sabedoria infantil. Torna-se grave e sério quando se transforma em instrumento de poder na reprodução e perpetuação da relação de domínio. Na base dessa busca pelo amor livre estão “a conveniência e produção autogestivas, ou seja, sem patriarcado, sem machismo, sem poder econômico, sem pai patrão, sem homem mantenedor e mãe doméstica, sem qualquer forma de violência (física e chantagística)” (FREIRE, 2013: 27-28). Além disso, enfatiza que os anarquistas, como ele, lutam, fundamentalmente, contra o medo que paralisa as “três fontes energéticas para a vida orgástica” e que os medos nas crianças são instalados pela pedagogia autoritária que utiliza os mecanismos de punições e recompensas.

O medo do risco é que não nos permite dar os indispensáveis e belos vexames libertários. Usando o mesmo sistema de domesticação animal, a pedagogia autoritária instala nas crianças a âncora de um duplo medo, submetendo-as à autoridade: o medo da dor na punição (física, mental e afetiva) e o medo da ausência do prazer (físico, mental e afetivo) pela não-recompensa. Esses dois medos reforçam-se mutuamente, levando à inação, ao não-risco, à não-liberdade e à submissão. O anarquista somático luta, fundamentalmente, contra o medo paralisante das três fontes energéticas para a vida orgástica, que são a afetividade, a sexualidade e a criatividade. A realização dessas

três formas de prazer garante energia suficiente e livre em nosso corpo para lutarmos e conquistarmos a liberdade. O medo é o contrário do orgasmo. Sem vexame não há tesão. Sem tesão não há solução (FREIRE, 2013: 62).

As concepções anarquistas em educação atingiram uma série de questões sedimentadas como imutáveis para a sociedade conservadora, defensora de hierarquias. A colocação em prática de tais concepções gerou escândalos, atçou combates e nos faz refletir até hoje em que punições e recompensas estão transformando gerações e gerações de crianças.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA: ORFANATO PRÉVOST DE CEMPIUS, LA RUCHE E ESCOLA MODERNA

Expostas as principais contribuições do pensamento libertário para a educação, cumpre agora traçar algumas observações acerca de três experiências realizadas no final do século XIX, e início do século XX na Europa. São elas: o Orfanato Prévest de Cempius, dirigido por Paul Robin, de 1881 a 1894, a Escola La Ruche, em Pâtis, coordenada por Sébastien Faure, de 1904 a 1917, e a Escola Moderna, em Barcelona, dirigida por Francesc Ferrer y Guardía, de 1901 a 1909.

O Orfanato Prévest de Cempius

O Orfanato Prévest foi criado pelo saint-simoniano Joseph Gabriel Prévest, um rico comerciante que abrigou nessa casa, até seu falecimento, alguns órfãos. Com sua morte, e por força testamentária, a casa ficou sob a posse do Departamento do Sena, sob a condição de que naquele estabelecimento funcionasse um orfanato destinado a acolher crianças de ambos os sexos, com professores e diretores leigos, sob a supervisão de um comitê de patronato. Dez anos após a construção da casa e após uma intensa disputa entre a Prefeitura e os herdeiros de Joseph Gabriel Prévest, que pretendiam ficar com o imóvel, o Orfanato foi estabelecido oficialmente 1861.

Em função de uma série de coincidências, amigos de Paul Robin (1837-1912) estavam envolvidos tanto na administração escolar quanto no processo de execução do testamento de Joseph Prévest e acabaram por indicá-lo para o cargo de diretor do Orfanato. Foi assim que Robin foi nomeado, em 1880, diretor do Orfanato Prévest de Cempius pela Prefeitura de Oise.

Robin era de família católica praticante e ingressou na sua juventude no curso de Medicina, após ter tido uma educação bastante severa. Não terminou o curso. Trocou-o por Pedagogia. Junto ao movimento operário, militou oferecendo cursos e palestras para os trabalhadores, além de redator e fundador do periódico anarquista “A instrução Integral” (1895). Juntamente com Bakunin, Kropotkin e Élisée Reclus desenvolveu a proposta de educação integral.

Em 1867, Robin, que trabalhava como professor na Bélgica, participou do II Congresso da Internacional, em Lausanne (Suíça). Pretendia pôr em discussão o tema

do ensino através de um informe especial. Isso não foi possível, mas Robin participou da aprovação de uma resolução que tratava, dentre outros assuntos, do ensino científico, profissional e produtivo, da organização da escola-oficina e da extinção do ensino religioso (LUIZZETTO, 1987: 55).

Em 1868, convidado por Karl Marx, Robin fez parte do Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), sendo o redator da moção sobre educação integral aprovada no Congresso de Bruxelas.

À concepção de educação integral defendida no movimento anarquista por Proudhon, Bakunin e Kropotkin - contrária à existência de dois tipos de instrução - uma “aprimorada”, reservada aos burgueses, e outra, “simplificada”, destinada aos trabalhadores, expressão da dominação de classe -, Paul Robin irá enfatizar, na apreensão de seu significado, a existência de três dimensões, necessariamente integradas: a dimensão física, a dimensão moral e a dimensão intelectual (MORAES; ACCIOLY E SILVA, 2013).

A moção defendia, ainda, que a instrução deveria ocorrer através da atuação das organizações operárias, afastando a noção anterior, predominante nos debates de 1867, de que a instrução deveria ser proporcionada pela família. A instrução das crianças deveria, pois, partir de uma ação coletiva, além de ser uma instrução integral.

O direito à instrução deveria ser igual para todos. Todas as crianças teriam de ter possibilidade de desenvolver suas faculdades, adquirir todos os conhecimentos que suas aptidões permitissem, além de poderem aprender ofícios que as agradassem. Para que esses objetivos pudessem ser alcançados, Robin entendia que a instrução deveria ser oferecida às crianças por estabelecimentos comuns, geridos pela própria coletividade, a fim de que as crianças pudessem desenvolver suas aptidões intelectuais e físicas, além de terem acesso à ciência e a um ofício, sem dependerem da sorte de nascerem em uma família que tivesse condições de oferecer a elas uma instrução satisfatória.

A moção trazia, ainda, as propostas de superação da autoridade dos professores, do exercício da liberdade pelas crianças e da instrução com base na observação e na experiência (PERES, 2017).

Em 1882, Robin contribuiu com a elaboração do Programa Educacional do Comitê para o Ensino Anarquista, juntamente com Élisée Reclus, Louise Michel, Jean Grave, Carlo Malato e Piotr Kropotkin. Além da educação integral, o programa propôs o “combate aos métodos e objetivos da educação oficial (estatal) e da educação

dogmática (confessional), por meio da criação de Centros de Estudos, escolas livres, modernas ou racionalistas, e universidades livres e populares” (MORAES; ACCIOLY E SILVA, 2013).

Em 1893, no *Manifesto aos partidários da educação integral*⁸, Robin defende que a educação deveria ter por finalidade o engrandecimento do ser humano e o desenvolvimento de todas as suas faculdades. Deveria ser oferecida às crianças de modo a dotá-las de uma imaginação livre de fantasmas. Deveria prepará-las para uma vida de apoio mútuo. Ser racional, científica e universal, no sentido de que tinha de ser comum a todos, ao menos naquilo que era essencial. Desta forma, Robin entendia a educação integral como sendo aquela que proporcionava o desenvolvimento harmônico do ser por completo. Compreendia a educação física, a educação intelectual e a educação moral.

A principal ação de Robin, ao assumir a direção do Orfanato Prévost, que recebeu entre 120 e 180 crianças de ambos os sexos, foi a adoção da instrução integral que ele como professor já havia tentado implantar em escolas públicas sem, contudo, obter êxito. No Orfanato, Robin encontrou o ambiente propício para o desenvolvimento dos princípios da instrução integral: “as crianças eram internas, estavam à sua disposição em tempo integral, além de a instituição, por suas peculiaridades testamentárias, estar à margem da estrutura burocrática do sistema educacional francês” (GALLO, 1995: 178). Também adotou os princípios da educação politécnica, com o desenvolvimento de diversas oficinas destinadas à aprendizagem das crianças. Em outras palavras, Robin levou adiante as práticas de uma educação anarquista baseada em dois polos: na educação integral, ou seja, na educação que aborda os aspectos intelectuais, físicos, sociais e políticos, centrada no ser humano e que se opõe ao modelo de educação capitalista intelectualizada, focada no conhecimento, nos conteúdos e nas técnicas utilizadas para sua compreensão, e na educação politécnica de Proudhon como meio de se evitar o trabalho alienado, permitindo que o indivíduo conheça a produção como um todo.

A educação física mereceu grande atenção de Robin. Possuía dois aspectos: o primeiro era o ensino da higiene propriamente dita para as crianças, a fim de proporcionar meios adequados para o bom desenvolvimento da saúde e o segundo era a educação física do corpo, no intuito de harmonizar as atividades físicas e intelectuais.

⁸ ROBIN, Paul. *Manifesto a los partidarios de la educacion integral*. Disponível em http://colectivoescuelaabierto.org/wp-content/uploads/2016/06/Manifiesto_Educacio%CC%81n_Integral.pdf. Acesso em 05/05/2021.



O ensino das noções higiênicas tinha por base questões relacionadas à alimentação variada e feita em horários regulares, predeterminados e ao equilíbrio entre ações e repousos (as horas de trabalho intelectual, de exercícios físicos e de sono deveriam observar uma proporção adequada de acordo com a idade do indivíduo). As aulas e as ginásticas a céu aberto, nos jardins e nos bosques deveriam ser implementadas sempre que possível, bem como deveriam ser estimuladas a organização de jogos (principalmente daqueles que incentivavam a solidariedade), de passeios, de excursões e de banhos de mar.

Entre a educação higiênica e a educação intelectual da criança, segundo Robin, situava-se a “educação orgânica ou manual”, que visava desenvolver a agudeza, a precisão, a delicadeza dos sentidos e as habilidades manuais. Tal educação, que sempre fora descuidada pela antiga pedagogia, também fazia parte do que Robin entendia por educação integral. Assim, na primeira infância, as crianças tinham contato com diversos instrumentos de aplicação profissional: começavam a participar das várias oficinas existentes no Orfanato. Havia oficinas de imprensa e encadernação, de costura, de lavanderia, de sapataria, de forja e de carpintaria. Por volta dos dez ou doze anos, as crianças, meninos e meninas, começavam a frequentar em revezamento todas as oficinas, entrando em contato com a totalidade das atividades colocadas à disposição deles pelo Orfanato. Os objetos produzidos nas oficinas eram expostos aos visitantes.

Entre os dez e os doze ou treze anos – período em que terminavam os estudos primários – as crianças passavam em revezamento por todas as atividades práticas, o que Robin chamava de “borboleteamento”, termo emprestado de Charles Fourier. O grupo de crianças era dividido em seis subgrupos, que iam passando pelas diversas tarefas, também agrupadas em seis classes de trabalhos distintos: assim, semana a semana, todos iam se revezando nas tarefas de agricultura, encadernação, costura, trabalho com madeira, trabalho com metais, serviços vários de manutenção e limpeza. Como meninos e meninas eram educados conjuntamente, sem distinções, todos passavam pelo aprendizado da costura, assim como aprendiam a trabalhar na forja (GALLO, 2015: 65).

A intenção de Robin com esse revezamento era possibilitar que as crianças tivessem contatos teórico e prático com as diversas atividades, que englobavam, praticamente, todos os campos de trabalho existentes no final do século XIX. Assim, antes de optar por uma profissão, por uma especialização, as crianças teriam a oportunidade de conhecer diversas atividades para que, desta maneira, pudessem escolher de forma consciente a que gostariam de desenvolver, minimizando significativamente a possibilidade de uma opção alienante. Além disso, esse revezamento permitia que o futuro especialista tivesse, além de seus conhecimentos específicos, uma visão geral dos demais campos de conhecimento. A partir do momento em que a criança fazia sua escolha por uma das oficinas, encerrava-se a primeira fase da educação, ou seja, a fase espontânea e iniciava-se a fase dogmática.





Para Robin a educação deveria ser dividida em duas fases: espontânea e dogmática (GALLO, 1995: 179-182).

A primeira, como o próprio nome já diz, deveria ser inteiramente espontânea, voltada para o acúmulo de conhecimentos, que tinha de ser feito totalmente ao acaso, sem um ordenamento lógico-formal. Era nessa fase da educação que a

individualidade da criança deveria ser trabalhada e estimuladas todas as suas faculdades físicas e intelectuais. A educação deveria acompanhar a natureza, ser espontânea para saciar a curiosidade e a grande capacidade de assimilação apresentada pelas crianças em relação àqueles assuntos que de fato a interessam. Não deveria estar contaminada por preconceitos metafísicos. Nessa fase, era fundamental que o professor não impusesse os conhecimentos que as crianças tinham de adquirir, pelo contrário, o professor tinha de primar pelo crescimento saudável e harmônico das crianças, sem impor de forma autoritária e arbitrária o que deveria ser assimilado, tendo sempre consigo o entendimento do atual estágio racional, sensorial e motor das crianças.

É certo, pois, que as crianças tinham sua liberdade – pelo menos aquela que cada faixa etária tinha condições de assumir, de acordo com suas características – respeitada e estimulada; os conhecimentos não eram impostos, mas também não eram deixados ao mais absoluto acaso: de atividades estimulantes que atiçavam a curiosidade dos alunos, era tirada a necessária motivação para o processo de produção das explicações sobre as observações, num trabalho sempre conjunto do(s) professor(es) com o grupo de alunos. De fato, também essa liberdade dos alunos era crescente: à medida em que cresciam física, intelectual e comunitariamente, alargavam-se os horizontes de sua liberdade, sempre ressaltada a necessidade de ela ser assumida de forma consciente e responsável e percebida em relação e equilíbrio com a liberdade dos demais na coletividade (GALLO, 1995: 183-184).

A segunda fase, ou seja, a fase dogmática, dava continuidade à aquisição de conhecimentos de modo espontâneo, mas já com um ordenamento lógico-formal, e introduzia a educação do ser coletivo, ou seja, introduzia a educação politécnica.

Nessa segunda fase, pois, ainda respeitando-se a liberdade do aluno na aquisição espontânea dos conhecimentos, inicia-se um processo mais sistemático de domínio da ciência – nos aspectos teóricos e prático-metodológicos – paralelamente ao início de uma fase politécnica de estudo profissionalizante, onde o aluno, ao passar pela aprendizagem do rudimento de diversas áreas profissionais, tem condições de realizar uma escolha consciente de sua futura atividade profissional. Começa-se aí, também, uma educação voltada para a coletividade, pois o aprendizado profissional dá-se de forma que o aluno perceba a necessidade e importância do trabalho de cada um e a integração geral que é necessária para o funcionamento harmônico da sociedade, de forma justa, orgânica e equilibrada (GALLO, 1995: 182).

Além desse entendimento das fases da educação, Robin colocou em prática a pedagogia da pergunta e, a partir das ideias de Bakunin, desenvolveu uma educação

que possibilitava que todo ser humano tivesse acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, através de sua própria prática.

A divisão da educação em fase espontânea e em fase dogmática evidencia o entendimento de Robin acerca da liberdade. Diferentemente de Rousseau, que acreditava que os indivíduos nasciam livres, para Robin há que se aprender a ser livre e só se aprende a ser livre vivendo a liberdade com as outras crianças e adultos, experimentando e debatendo os conflitos. Para os libertários, a liberdade era entendida não como um direito natural, mas como uma construção social e essa construção passa em grande parte pela educação. Assim, no Orfanato conforme as crianças iam crescendo, aprendendo, desenvolvendo suas faculdades morais, intelectuais e físicas, os horizontes de sua liberdade iam aumentando. Necessariamente esse alargamento do horizonte da liberdade vinha acompanhado de responsabilidade e de equilíbrio.

Fugindo à concepção de educação liberal rousseauiana, o princípio libertário de Cempius não pretendia proporcionar um ambiente originariamente livre e seguro das corrupções.

Compreendendo a liberdade como uma construção social, os educadores do Orfanato Prévost, ao contrário do postulado por Rousseau, tentaram criar uma micro-sociedade interessada na busca conjunta pela liberdade (CASTRO, 2010: 25).

A educação moral tinha como objetivo ensinar às crianças os princípios de justiça e de reciprocidade social, além de ensiná-las a apreciarem a vida simples, animada, livre e responsável. Em Cempius, as crianças eram instruídas com valores que possibilitariam outro modo de viver, baseado na solidariedade e na igualdade. A educação oferecida pelo Orfanato não estimulava a disputa entre as crianças e sim o exercício da solidariedade, através do apoio mútuo, e o exercício da igualdade, através da coeducação dos sexos. Nada de classificações, de rankings, de competições, de diferenças entre meninos e meninas pelo simples fato de serem de um sexo ou de outro.

As crianças do Orfanato Prévost de Cempius não eram submetidas à realização de exames e provas como formas de classificação ou mesmo de medição da quantidade de conhecimentos que haviam acumulado ao longo de determinado período: não estavam submetidas aos prêmios ou castigos advindos de seu desempenho individual, consentido.

Conforme visto no capítulo anterior, o ataque ao princípio da punição, amplamente discutido por Willian Godwin, influenciou a prática de Robin.

Robin provocou grande indignação moral ao implantar a educação mista, um escândalo para a época. A coeducação dos sexos e a defesa do ateísmo foram dois dos principais pontos levantados por seus opositores e que ocasionaram a sua destituição da direção do orfanato Prévost de Cempius, em 1894.

A escola anarquista chegava para ampliar o acesso à informação aos trabalhadores e lhes ensinar quais eram as restrições impostas pela autoridade disciplinar, inicialmente na educação burguesa e laica, e depois pela socialista autoritária, sob direção bolchevista. A escola anarquista trazia surpreendentes inovações, mais tarde absorvidas por uma sociedade menos autoritária e conservadora, e que hoje em dia são consensuais e até corriqueiras como o ensino misto ou a orientação sexual (PASSETTI; AUGUSTO, 2008: 46).

A educação intelectual, por fim, tinha como objetivo proporcionar às crianças o acesso a todo conhecimento que elas tivessem interesse em aprender e também aos conhecimentos profissionalizantes. O conteúdo e o método do ensino em nada se assemelhavam aos utilizados pelas escolas estatais e clericais. Não visavam ao acúmulo de conteúdos e não serviam para classificações.

O Orfanato Prévost não era autogerido. Não havia, todavia, uma “administração despótica, centralizada, nem uma não-diretividade”, apesar de ser possível “perceber importantes características de sua prática no contexto da educação trabalhada no Orfanato” durante a direção de Robin (GALLO, 1995: 183-184).



A sólida experiência do Orfanato Prévost conduzida por Robin foi central para a educação libertária. A partir dela outros educadores trilharam o caminho da educação anti-hierárquica. A educação integral, o ensino racionalista e a coeducação dos sexos compuseram o conjunto de atitudes que norteou tanto Faure, como Ferrer y Guardía.



Para Emma Goldman, Paul Robin foi o “pai da escola moderna”; “com um espírito primaveril, terno e amoroso, ele ensinou métodos modernos de educação” (GOLDMAN, 2019: 37-38).

Paul Robin não selecionava as crianças; não procurava os ditos melhores pais: ele trabalhava com o que encontrava. Nas ruas, choupanas, orfanatos ou asilos, nos reformatórios de todos os lugares cinzentos e hediondos onde a sociedade benevolente esconde suas vítimas para pacificar sua consciência culpada. Ele reuniu crianças sujas, sebatas e trêmulas e as levou para Cempius. Ali, cercados pela própria glória da natureza, livres e sem restrições, bem alimentados, limpos, profundamente amados e compreendidos, os pequenos brotos humanos começaram a crescer, florescer (GOLDMAN, 2019: 53).

Emma Goldman afirma que Robin tinha verdadeiro afinho em demonstrar “que a concepção burguesa de hereditariedade não é senão um mero pretexto para isentar a sociedade de seus terríveis crimes contra a juventude” (GOLDMAN, 2019: 52). As crianças não devem ser prejudicadas e excluídas da possibilidade de serem educadas por terem nascido em famílias pobres ou em ambientes nada favoráveis ao florescimento do conhecimento.

Um ambiente econômico e social adequado, o sopro e a liberdade da natureza, exercícios saudáveis, amor e simpatia e, acima de tudo, uma compreensão profunda das necessidades da criança – isto destruiria o cruel, injusto e criminoso estigma imposto à jovens inocentes (GOLDMAN, 2019: 52-53).

Sem dúvida, Robin inventou uma nova forma de educar as crianças no final do século XIX. Seu método antihierárquico serviu de inspiração para inúmeros educadores não autoritários. A coeducação dos sexos, a não aplicação de provas, a não existência de castigos e de recompensas foram algumas das práticas adotadas pela La Ruche e pela Escola Moderna, que serão analisadas abaixo. Robin impôs limites, ou melhor, barrou a educação disciplinar da época, impediu o controle sobre os corpos de suas crianças, criou resistências ao governo da vida.

Experiência bem diversa da criada pelo Estado e pela sociedade civil para a correção de crianças e jovens considerados perigosos. Recolhidos das ruas para que deixassem de praticar condutas que incomodavam as pessoas “de bem”, essas crianças e jovens foram avaliados, e muitas vezes jogados em orfanatos e casas de correção imundos e degradantes. Chegou-se à conclusão de que precisariam, para mudarem de vida e deixarem de incomodar, ser educados com a moral e os valores padrões. Para dominá-los e fazê-los entender que deveriam respeitar as autoridades, a lei, a família, a sociedade e a pátria foram submetidos ao projeto de educação universal.

A escola universal aparecia, assim, como um complemento ou uma alternativa aos orfanatos, às prisões, e até mesmo aos manicômios. Junto a essas demais instituições, a escola universal era competência do Estado. A ele incumbia recolher, julgar, condenar, prender, albergar, escolarizar, governamentalizar. Para bem cumprir seus deveres, fiou-se em saberes especializados. Para que pudesse identificar e punir os perigosos, criou uma ampla legislação criminal (códigos penais, código de menores, leis especiais), devidamente aparelhada com suas necessárias instituições de repressão e de organizações filantrópicas.

No rol dos perigosos encontravam crianças, prostitutas, pobres em geral, sindicalistas, operários, anarquistas, socialistas, bêbados, loucos, viciados, a pessoa que não estava dentro do esperado e do desejado pelo Estado e pela sociedade civil. Cada um (infrator, criminoso ou delinquente, segundo as terminologias de época) era encaminhado para um tipo de instituição. Afinal, indivíduos que oferecem perigo para a propriedade privada e para a segurança do Estado e das pessoas de bem devem ser privados do convívio social para que o desequilíbrio gerado por elas possa ser

restabelecido com a sua ausência, uma invertida noção da harmonia de Fourier. Seu corpo e sua mente devem ser punidos para que compreenda o que é a conduta indesejada. Seu sofrimento, ademais, serve de exemplo intimidador para os que porventura ou escolha pensam em trilhar o mesmo caminho.

Fazer com que uma pessoa compreenda algo pela aplicação de uma punição é, portanto, estratégia antiga e, como não poderia deixar de ser, é usada com frequência na educação. Vista como propriedade dos pais, a criança é alvo deste método antes mesmo de conhecer a escola ou, dependendo da classificação que dela fizerem o Estado e a sociedade, o orfanato, a casa de detenção ou a prisão.

Levar umas “boas palmadas” ou ser espancado pelos pais, pelos parentes ou pelas autoridades era algo que deveria ser utilizado para que se desse uma boa educação para as crianças e para os jovens. Os castigos, todavia, não se restringiram a surras. As crianças foram submetidas a introjeção de medos sobrenaturais, religiosos e explorações, ao desespero e à educação em campos de concentração, à morte.

Em pleno século XXI, a punição das crianças e dos jovens pelas famílias, responsáveis ou pelo Estado continua sendo praticada. Agora, todavia, uma série de direitos regulamenta as condutas aceitáveis ao se castigar uma criança ou um jovem. Nas escolas, os professores e dirigentes passaram a ser “auxiliados” pelos Conselhos Tutelares, que são acionados sempre que necessário. É a época da judicialização da vida: “Uma época de crença em mais e mais punições, por meio da vingança jurídica contra os que escapam ou burlam os controles normativos e legais, em nome da boa vida em sociedade, constituindo uma vida de novas produções institucionais que restauram as antigas instituições; era dos espaços controlados e de condutas monitoradas continuamente. Era da proteção integral e da educação programada permanente (PASSETTI, 2013: 47).

O castigo precisa acabar. “A ruína da cultura punitiva da vingança, do ressentimento, do julgamento e da prisão” é uma prática libertária inaugural na existência de qualquer humano. Problematizar e contestar “a lógica e a seletividade sócio-política do sistema penal moderno, os efeitos da naturalização do castigo, a universalidade do direito penal, e a ineficácia das prisões” (PASSETTI, 2006: 83) é pensar o abolicionismo penal. O crime não possui uma natureza ontológica; o direito penal é seletivo; enclausuramento do infrator não impede que ele reincida no mesmo ou em outro chamado crime e não restabelece o dano causado à vítima. “O abolicionista penal se afasta das práticas seletivas que alimentam os corredores limpos e engravatados

dos tribunais, e as sujeiras e fedores nas prisões, lares e escolas, repartições públicas... Adversário do universalismo moralizador, o abolicionista pratica a ética da liberação” (PASSETTI, 2006: 94). Pensar a infração como uma situação-problema pode ser, portanto, uma forma de se exterminar a cultura punitiva que permanece na atualidade.

Espaços que recebem crianças e jovens para uma vida juntos, longe da vigilância e do controle, são possíveis. O Orfanato Prévost existiu.

A Colmeia

A *La Ruche* (A Colmeia), em Pâtis, era coordenada por Sébastien Faure (1858-1942). Seu fundador iniciou sua carreira política no Partido Socialista quando se candidatou, em 1885, ao parlamento. Anos mais tarde, deixou o Partido e criou a La Ruche (1904-1917). Foi fundador dos periódicos *Cequi 'ilfautdire'* e *Le Libertaire*, este último com Louise Michel⁹. Juntamente com Armand Guerra, Faure se aventurou “ao experimentar a então recente tecnologia do cinema”, por meio da Cooperativa Cinema do Povo (1913-1914), para “apresentar suas inquietações” rompendo “com os preconceitos e as imagens comerciais produzidas pelos burgueses” (UEHARA, 2013: 15).

A utilização do cinema pelos anarquistas aponta para experimentações preocupadas não somente com a propaganda, mas para existências que correm o risco de se aventurar com o uso de uma maquinaria sofisticada sem ficar à espera de algo ou alguém que os digam como fazer.

Diante de uma tecnologia política do corpo que pretende extrair docilidade e utilidade, os anarquistas deram novos usos ao cinema, à

⁹ Emma Goldman afirma que Louise Michel foi a grande precursora das escolas modernas. Em 1865, lecionou em Montmartre. “Louise Michel era particularmente qualificada para satisfazer os desejos das almas das crianças. Não tinha ela mesma uma natureza infantil, tão doce e terna, tão simples e generosa? A alma de Louise ardia em meio a qualquer injustiça social. Ela estava sempre no front quando o povo de Paris se levantava contra alguma injustiça. Quando ela foi detida por sua grande devoção aos oprimidos, a pequena escola em Montmartre logo não existia mais. Mas a semente foi plantada e deu frutos em muitas cidades da França” (GOLDMAN, 2019: 52). Em 1871, é presa e acusada de participar da Comuna de Paris. Em seu julgamento, reivindica seus atos e pede a morte como sentença. É deportada para a Nova Caledônia, onde permaneceu por cerca de 10 anos, quando retorna a Paris. Nesse meio tempo, Louise conheceu os Kanak, que eram indígenas colonizados pela França, para quem ensinou a escrita: “Ela confraternizou com eles, aprendeu sua língua, recolheu seus contos e lendas e lhes ensinou a escrita. Dividiu ao meio sua echarpe vermelha da Comuna e ofereceu-lhes uma das partes. Louise Michel, espírito livre de um tempo obscuro, abriu caminho para o que posteriormente se transformou no anticolonialismo. Ela foi sua precursora. Os Kanak curaram o luto melancólico de Louise Michel, devolvendo-lhe o sentido de viver para a luta; devolveram-lhe o gosto pela luta. Continuaram representando, por toda sua vida, a essência dos povos excluídos pelo pensamento único revolucionário. Eles lhe ensinaram os rudimentos etnológicos de uma outra civilização e ampliaram o pensamento de Louise Michel com uma das suas principais características, a generosidade” (AUZIAS, Claire, 2006: 105-106).

imprensa e às escolas. Deram outros usos a recentes tecnologias, não para imobilizar e vigiar, mas para instigar ao governo sobre a vida (UEHARA, 2013: 163).

Que meio maravilhoso de propaganda é o cinema! Nossos adversários compreenderam bem que a situação atual é produto de uma propaganda incessante realizada pelos cinemas. Daí surgiram o espírito militarista, o estúpido e maléfico nacionalismo. É hora de reagir! Contra o veneno destilado sorrateiramente no cérebro do povo é preciso opor imediatamente um antídoto! (...) As Bolsas de Trabalho, as cooperativas, os grupos de estudo, os sindicatos, outros agrupamentos devem se tornar nossos clientes. Ao invés de se dirigirem às casas produtoras de filmes, que lhes oferecem vistas insípidas, grosseiras e militaristas, as organizações operárias se dirigirão a nós para a locação de seus filmes (Le Libéraire, apud MARINONE, 2009: 61-61).

Escreveu diversos textos e livros, tendo sido um grande militante e pensador anarquista francês. Também proferiu inúmeras conferências libertárias e idealizou a Enciclopédia Anarquista na década de 1920.

Ao fundar *A Colmeia*, Faure afirma

A escola cristã, é a escola do passado, organizada pela Igreja e para ela; a escola laica, é a escola do presente, organizada pelo Estado e para ele; A Colmeia é a escola do futuro, a escola em si, organizada para a criança, de tal maneira que, deixando de ser um bem, um objeto, uma propriedade da Religião ou do Estado, seja dona de si mesma e encontre na escola o pão, o saber e a ternura, que necessitam seu corpo, seu cérebro e seu coração (FAURE, 2015: 22).

Faure compartilhava muitas ideias pedagógicas com Robin, como a educação livre, mista e integral, e com Proudhon, como a educação com ênfase no trabalho. Tinha como objetivo “preparar as crianças, desde os primeiros passos na vida, nas práticas de trabalho, de independência, de dignidade e de solidariedade de uma sociedade livre e fraterna”, demonstrando “por meio dos fatos, que o indivíduo não é mais que o reflexo e a consequência do meio no qual se desenvolve” e que “à uma educação nova, à exemplos diferentes, às condições de vida ativa, independente, digna e solidária, corresponderá um ser novo” (FAURE, 2015: 32).

Segundo Michel Antony, na *La Ruche*

A qualidade e o ideal primam sobre a acumulação dos conhecimentos. Punições, competição, recompensas são, pois, logicamente excluídas. O conjunto é evidentemente marcado pela ética (Faure é o digno sucessor de Proudhon e Kropotkin neste plano). Assim como Robin, ele prega higiene, boa alimentação, inclusive vegetarianismo, e,

sobretudo virtude do exemplo. É preciso aprender a aprender, partir de exemplos, do concreto, experimentar mais do que acumular saberes mal-assimilados (ANTONY, 2011: 121).

Faure afirma,

Nos milhares de fatos quase insignificantes, como no fundo mesmo da existência, constitui-se de dia para dia a moralidade de uma criança; e educados, em tudo que se refere à moral não deve ser mais do que o facho que projeta sobre o caminho a claridade necessária para seguir sem tropeços.

Nada de aturdir a criança com preceitos e regras, mas tire-se partido dos fatos mais salientes da vida para lhe explicar o que é razoável e bom, o que é mau e desarrazoado. Não se provoque nunca a ocasião, mas sempre que ela se apresente, não se despreze e faça-se penetrar na consciência da criança, simples e afetuosamente, os sentimentos generosos e fraternos (A Terra Livre, edição de 17/02/1910).

Ao contrário do Orfanato Cempius, era independente do Estado. Seus fundos eram provenientes de doações e da venda dos produtos feitos em suas oficinas, locais de aprendizado e também de produção. A fim de colaborar com as finanças da *La Ruche*, Faure realizava conferências que, além de arrecadar fundos, também ajudavam na disseminação das práticas anarquistas. A Colmeia, desta forma, se torna singular, pois, ao dispor de autonomia financeira e de um sistema de autogestão econômica conquista liberdade, autonomia política e autonomia pedagógica fundamentais para a implantação de uma educação libertária.



La Ruche

Chegou a abrigar, aproximadamente, 40 crianças. Estava situada numa área de 25 hectares na zona rural de Rambouillet, a quarenta e oito quilômetros de Paris. Era muito mais que uma “escola” libertária, laica e livre.

Tratava-se de reunir de 20 a 25 crianças em um amplo círculo familiar e de criar com elas um meio especial onde se viveria, na medida do possível, desde já, ainda que encravada na sociedade atual, uma vida livre e fraternal: cada qual aportando ao dito círculo familiar, segundo a sua idade, as suas forças e as suas aptidões, a sua quota de esforços, e cada qual tomando do todo, alimentado pela contribuição comum, sua parte proporcional de satisfação.

Os grandes contribuindo para o grupo familiar, assim constituído, com o produto do seu trabalho, o fruto da sua experiência, a afeição do seu coração e a nobreza do seu exemplo: os seus braços ainda delicados, com a graça de seu sorriso, a pureza de seus olhos claros e sensíveis e o encanto dos seus beijos.

Os grandes tornando-se jovens ao contato com as atitudes infantis e ingênuas dos pequenos e os pequenos fazendo-se pouco a pouco sérios e razoáveis ao contato com a seriedade e os gestos laboriosos e da sensatez dos grandes (FAURE, 2015: 31-32).

A Colmeia era, assim, um espaço comunitário libertário onde crianças e adultos viviam numa comunidade educativa autogestionada e com orientação cooperativista. Todos os seus integrantes contribuíam para a gestão d'A Colmeia que, inclusive, recebeu essa denominação em alusão direta às teorias do apoio mútuo, elaboradas especialmente por Piotr Kropotkin, “que formaram as bases do comunismo anarquista, ou anarco-comunismo, corrente na qual militava ativamente” (GALLO, 1995: 127). Sua manutenção era garantida pela renda advinda dos serviços prestados pelas suas oficinas, pelas contribuições facultativas das famílias e pelos recursos levantados pelo seu idealizador.

Mediante a vida ao ar livre, uma dieta regular, higiene, limpeza, passeios, esportes e atividades, formamos seres sãos, vigorosos e belos.

Mediante um ensino racional, pelo estudo atraente, pela observação, o debate e o espírito crítico, formamos inteligências cultivadas.

Pelo exemplo, a doçura, a persuasão e a ternura, formamos consciências retas, vontades firmes e corações afetuosos (FAURE, 2015: 21).

Conforme pontua Luíza Uehara:

Faure sabia que não é possível prender a atenção de uma criança por muito tempo, por isso, o educador mantinha-se atento a isso para não cair em repetições, em um ensino cansativo, e cultivar os conhecimentos em diferentes oportunidades: em uma conversa, em

um passeio, em uma viagem.... A educação era realizada para a criança, tinha a preocupação de ser integral, prepará-la para agir por si mesma ao colocá-la em contato com experiências de uma vida associativa livre (UEHARA, 2010: 93-94).

Não era nem uma escola, um internato ou um orfanato. Em razão de sua constituição específica, não se enquadrava em nenhuma das unidades escolares previstas pela lei francesa.

A sua direção era exercida por Faure. Contudo, essa função de direção era apenas uma função como outra qualquer. “É somente um serviço; encarrega-se de coordenar e controlar de forma geral as atribuições distribuídas e as responsabilidades dispersas” (FAURE, 2015: 59). O diretor ocupa este cargo transitoriamente e possui funções externas e internas. Ao explicar o papel do diretor, Faure esclarece

Se há uma decisão a tomar, sua voz tem o mesmo peso que as outras; ele exprime o seu parecer e emite a sua opinião da mesma forma que os outros e o seu parecer não tem nenhum valor especial. A razão lhe é dada caso se estime que ele tem razão: ela lhe é tirada, caso se julgue que ele não a tem; ele não é superior a ninguém, como também não é inferior a quem quer que seja.

Vivemos em uma sociedade tão corrompida pela autoridade, a disciplina, a hierarquia, que aqueles que a prescindem parecerão, para a maioria, algo inverossímil ou muito exagerado. Aos meus colaboradores e a mim, isso parece muito natural e justo (FAURE, 2015: 58).

O diretor, assim, não centraliza o poder e não exerce autoridade sobre os *ruchards*¹⁰: “um ruchard não era um professor, não buscava internalizar regras universais, nem a chave explicativa de tudo, mas suscitava o ensinamento investigativo nas crianças” (UEHARA, 2010: 95).

Os *ruchards* não eram contratados nem assalariados. Eles atuavam de forma gratuita. Exerciam suas funções, moravam nas dependências d'A Colmeia e quando precisavam de dinheiro tinham acesso a uma caixa comum, que ficava à disposição para que pudessem pegar o suficiente para suas necessidades eventuais. Todos eram considerados educadores.

¹⁰ Apesar de Faure usar o termo “colaborador” optou-se, aqui, pelo uso da palavra “ruchards” para evidenciar que essas pessoas trabalhavam juntas n'A Colmeia.



Para ingressar n´A Colmeia havia três requisitos: a criança precisava ser saudável, ter entre seis e dez anos e sua família tinha de dar sua palavra de honra de que a deixaria n´A Colmeia até os dezesseis anos completos. Após o ingresso, as crianças eram divididas em três grupos: os pequenos, os médios e os grandes.

Os pequenos são aqueles que, ainda demasiado jovens para se entregar a um trabalho de aprendizagem qualquer, não frequentam nenhuma oficina e dividem o seu tempo entre a aula, o brincar e os pequenos serviços caseiros que podem prestar: limpeza, varredura, descascar legumes etc. Os médios são aqueles que estão na idade da pré-aprendizagem. As suas jornadas são consagradas metade ao estudo, metade ao trabalho manual. Os grandes são os que, estando com os estudos propriamente ditos completados e o seu tempo de pré-aprendizagem terminado, tornam-se aprendizes. Note-se bem que não há uma idade fixa, invariável, separando, de uma forma matemática, os elementos que compõem esses três grupos (FAURE, 2015: 93).

De forma parecida com o que ocorrida no Orfanato Prévost de Cempius, também n´A Colmeia as crianças frequentavam oficinas: tipografia, marcenaria, forja, alfaiataria, rouparia e encadernação. “La Ruche não estabelecia relações de soldados ou súditos seguindo uma rainha”, “em seus ateliês, como favos, não se dissociava a produção da educação” (UEHARA, 2013: 162).

Durante dois ou três anos, cada uma das nossas crianças circula nas nossas diversas oficinas, permanecendo e trabalhando três, quatro, cinco ou seis meses tanto em uma como em outra; assim, ela tem o tempo e a ocasião de estudar os seus gostos, de precisar as suas

aptidões e de medir as suas forças. Na idade de doze a quinze anos, ela não tem que se preocupar com a escolha de um ofício; experimenta diversos e cada um deles o tempo suficiente para esclarecer entre uns e outros as comparações necessárias, da qual ela é o centro.

Ao mesmo tempo, continua os seus estudos: não somente porque está longe de haver adquirido a soma de conhecimentos gerais que, no futuro, qualquer que seja a profissão que exerça, lhe serão indispensáveis; não somente porque já chegou a idade em que, com mais maturidade, aproveitará melhor os ensinamentos que lhe forem dados, mas ainda, sobretudo porque, trabalhando alternadamente, cada dia, de uma maneira regular, na aula e na oficina, estabelecerá, de forma irremediável, mesmo sem suspeitar, uma relação muito útil entre os seus trabalhos aqui e os seus estudos acolá; entre a formação de sua inteligência, sua visão e suas mãos; entre a sua cultura geral e a sua aprendizagem técnica.

E quando, após dois ou três anos desta pré-aprendizagem, se especialize, sua escolha, bem pensada, se baseará sobre esta cultura intelectual e manual, sem que uma seja sacrificada a favor da outra; pelo contrário, as duas se completarão, se ajustarão, para a maior satisfação e bem-estar do adolescente (FAURE, 2015: 98-99).

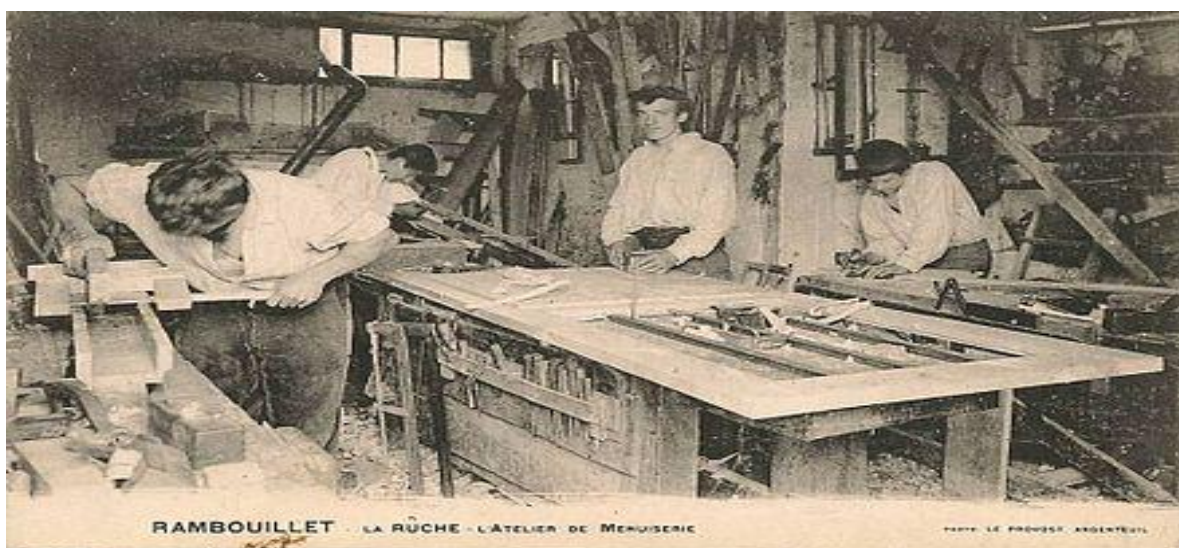
Como se vê, algumas dessas oficinas cumpriam um duplo papel: serviam como locais de aprendizagem e como locais de produção. Essa produção servia tanto para satisfazer as necessidades d'A Colmeia como para levantar fundos para a sua manutenção.



Ateliê de costura



Ateliê de Leitura



Oficina de carpintaria



Sala de aula

Além da venda desses produtos, A Colmeia recebia recursos de alguns amigos e organizações, especialmente de sindicatos, cooperativas, lojas maçônicas e agrupamentos de vanguarda. Não recebia, todavia, nenhum recurso do Estado. Faure afirma: “amo de todo o coração a Colmeia; contudo, preferiria vê-la desaparecer a vê-la adstrita à tutela do Estado, dependente dos poderes públicos. Portanto, nada de subvenções governamentais, departamentais ou municipais” (FAURE, 2015: 157).

Para Faure o ensino deve assegurar a liberdade, pois a criança não pertence à família e nem ao Estado. A criança pertence a si mesma.

A criança tem direito ao pão do corpo, desenvolvimento físico; ao pão da inteligência, desenvolvimento intelectual e ao pão do coração, desenvolvimento do seu ser afetivo; por consequência, a educação tem por fim: fisicamente formar corpos sãos, robustos e belos; intelectualmente, constituir inteligências cultivadas, e moralmente desenvolver corações bons, generosos e fraternos (FAURE. A Terra Livre, edição de 01/01/1910).

Inspirado na experiência de Robin, Faure entendia que a educação da criança deveria englobar tanto a educação física, quanto a intelectual e a moral. O método de ensino d’A Colmeia privilegiava a observação, a experiência. Todo lugar era considerado lugar de aprender. Todas as pessoas com as quais as crianças conviviam eram consideradas educadores, tinham condições de estimular suas curiosidades investigativas. “A relação das crianças com os richards dissolvia hierarquias: eles comiam, dançavam e cantavam juntos” (UEHARA, 2010: 96). Desta forma, as crianças não aprendiam apenas nas salas de aulas, mas também nas oficinas, nas brincadeiras ao ar livre, nas conversas informais. A curiosidade e a facilidade de aprendizado de coisas novas que interessavam às crianças eram cuidadas com atenção através da apresentação de materiais livres de fantasmas, de erros e preconceitos, de argumentos de autoridade. Punições e recompensas também não tinham lugar na La Ruche. A Colmeia não buscava um ensino disciplinar, que tolhia a liberdade e moldava a personalidade.

Faure dizia que A Colmeia era uma “cooperativa integral”, em que a autonomia da criança devia ser sempre valorizada: “crianças educadas nessa perspectiva mudariam odores e sabores do mundo, restaurariam o equilíbrio à natureza e, na vida adulta, seriam vigorosos libertários povoando o mundo de cooperativas integrais” (PASSETTI; AUGUSTO, 2008: 78).

Educação e natureza eram inseparáveis e formavam a cultura integral: física, intelectual e moral. (...). Por cultura física entendia a alimentação sadia e higiênica, acompanhada de exercício físicos ao ar

livre. A cultura intelectual voltava-se para liberar a criança da escola como prisão, da severidade, do sistema de punição e recompensas, e dissolver a competitividade própria ao agrupamento de crianças em classes; trazia-lhe o gosto pelos estudos que deveriam começar com um programa bastante leve (...). Decorria de maneira lógica a aproximação da cultura física e intelectual da cultura moral do estudante formado em meio a muitas conversas voltadas para se aprender a lidar com dificuldades; uma educação própria aos que se associam libertariamente, avessos aos constrangimentos relativos ao sistema de recompensa e punição (PASSETTI; AUGUSTO, 2008: 78-79).

A Colmeia atraía pessoas de diversos lugares. Recebia visitantes de vários países. Alguns passavam dias, outros passavam anos em suas dependências. Uma dessas pessoas que foram conhecer esse espaço de educação libertária foi Emma Goldman. Sua visita ocorreu em 1907 e foi descrita na revista *Mother Earth*.

Emma descreve A Colmeia como “um lugar livre, feliz e harmonioso para as crianças” (GOLDMAN, 2019: 38).

Há muitos anos, o camarada Faure comprou a terra em que construiu sua Colmeia. Em um período relativamente curto conseguiu transformar o solo selvagem e inculturado em um local de florescência, com aparência de uma fazenda bem cuidada. Um grande pátio quadrado, cercado por três edifícios e um amplo caminho que conduz ao jardim e pomares, de uma beleza que salta aos olhos. O jardim, cuidado como apenas um francês sabe fazer, fornece uma grande variedade de vegetais para A Colmeia.

Sébastien Faure é da opinião de que se a criança é submetida a influências contraditórias, isso afeta seu desenvolvimento. Somente quando as necessidades materiais como higiene do lar e o ambiente intelectual são harmoniosos ela pode se tornar livre e saudável (GOLDMAN, 2019: 53-54).

Elisée Reclus também visitava A Colmeia com frequência. Em uma das suas últimas visitas, o geógrafo presenteou A Colmeia com uma impressora, utilizada para o lançamento do Boletim *La Ruche* (10/03/1914), que divulgava textos sobre educação libertária, higiene e anarquismos com a participação de A. Laisant, J. Marestane André Girard (DOMMANGET, 1974: 397). A Colmeia também imprimiu alguns duetos e coros de autoria de Faure.

A Colmeia recebia visitantes sempre que possível. Essas visitas eram esperadas de forma especial com grandes preparativos nas comemorações feitas pela *La Ruche*. Eventos festivos eram organizados para a diversão das crianças, dos *ruchards* e para a população convidada. Essas festas serviam para, além da diversão, arrecadar

fundos para A Colmeia através da venda dos produtos fabricados nas oficinas e para divulgação do método libertário de educação e, de forma mais ampla, da cultura libertária.



La Ruche em dia de festa



Faure não deixou de realizar suas experimentações libertárias mesmo após o fechamento da La Ruche. Publicou, em 1934, a *Enciclopédia Anarquista*, pensada em 1924 em uma reunião com amigos na Librairie Internationale, em Paris. A Enciclopédia “travava uma pequena guerra diante do governo sobre a vida” e “pretendia divulgar os anarquismos pelo planeta”. Era “uma ação direta ao dispensar mediações na feitura de

um grande livro escrito por anarquistas de diferentes procedências” (UEHARA, 2013: 15). Inicialmente, a Enciclopédia Anarquista seria dividida em cinco partes:

A primeira seria uma coleção de verbetes que apresenta aspectos, tendências e práticas anarquistas; a segunda, a história do pensamento e ação anarquista de cada país, ‘um drama de intensa emoção e de educação preciosa’; a terceira, a vida e obra de pessoas que pertenceram ou pertencem ao movimento anarquista; a quarta, vida e obra de homens e mulheres que, sem se nomearem anarquistas, contribuíram no campo da filosofia, das várias ciências, das artes e das ações para a emancipação humana; e, por fim, um catálogo de livros, jornais, revistas e publicações de propagandas anarquistas (UEHARA, 2013: 164).

A proposta inicial, todavia, não foi concluída: apenas a primeira parte foi publicada e dividida em quatro grandes volumes: “muitos artigos não são assinados, outros estão com pseudônimos ou nomes incompletos e é possível encontrar artigos de Émile Armand, Eugène Humbert, Errico Malatesta, Max Nettlau, Paul Reclus, Han Ryner e Ixigrec” (UEHARA, 2013: 164).

Na construção da Enciclopédia Anarquista também eram afirmadas relações anarquistas, enfrentando riscos, conhecendo e dispondo das novas tecnologias da época e trazendo novas maneiras de viver enquanto uma cultura libertária (PASSETTI; AUGUSTO, 2008). Uma cultura libertária interessada tanto em como instigar as pessoas por meio da divulgação de um material que envolvia escritos de anarquistas de diferentes procedências, como na invenção de novos costumes apartados de uma autoridade centralizada (UEHARA, 2013: 166).

Segundo Passetti, por Faure ter transitado “do individualismo ao sindicalismo, passando por importantes experiências em educação” ele “movia-se como um libertário sem adjetivos” (PASSETTI, 2013: 35).

Para Faure, a criança é o efeito do meio em que ela vive; então, para mudar o mundo é preciso transformar o lugar onde se vive. Não basta uma escola, é preciso uma associação que acolha a escola. Não basta um lugar para instalar a escola, é preciso inventar espaços de educação, e a imaginação, que é própria de crianças, deve ser potencializada (PASSETTI; AUGUSTO, 2008: 79).

A Colmeia, sob sua direção, foi uma das mais relevantes práticas de resistência e combate à educação disciplinar, autoritária, que busca produzir corpos dóceis e úteis através da obediência, dos castigos, das punições e das recompensas. Após 13 anos de funcionamento, em 1917, os desdobramentos da I Guerra Mundial

matarem A Colmeia, mas não calaram seu fundador e não conseguiram conter a reverberação: o castigo tem que acabar.

A Escola Moderna

A Escola Moderna de Barcelona foi fundada em 08 de setembro de 1901 por Francisco Ferrer y Guardía. No início contou com poucas crianças (30 alunos, sendo 12 meninas e 18 meninos). Entretanto, sua pedagogia racionalista-libertária espalhou-se pelo planeta e serviu de inspiração para a fundação de dezenas de escolas, inclusive no Brasil.

Ferrer y Guardía preocupava-se com a formação das crianças entregues à época aos incontáveis erros perpetrados pelas famílias e às inúmeras inverdades ensinadas nas escolas com base em ideias e revelações divinas.

O indivíduo, formado na família com seus atavismos selvagens, com os erros tradicionais perpetrados pela ignorância das mães, e na escola com algo pior que o erro, que é a mentira sacramental imposta por aqueles que dogmatizam em nome de uma suposta revelação divina, entrava na sociedade deformado e degenerado, e não podia ser exigido dele, por uma reação lógica de causa e efeito, mais que resultados irracionais e perniciosos (FERRER Y GUARDIA, 2014: 28-29).

Ferrer y Guardía dedicou-se a propiciar às crianças uma educação livre de dogmas, crenças e coerções. Nada de imposição de verdades metafísicas. Nada de extração de conhecimentos. As crianças deviam ser livres para que pudessem se desenvolver espontaneamente. Aos professores cabia o importante papel de responder às necessidades das crianças conforme estas se manifestassem.

A fundação da Escola Moderna foi possível graças a uma doação que Ferrer y Guardía recebeu de uma de suas alunas, a senhorita Meunier, uma rica mulher que estava aprendendo espanhol no intuito de fazer uma viagem para a Espanha.

Profundamente católica, a senhorita Meunier acreditava que pessoas que não tinham religião, que não tinham fé, eram imorais e libertinas. Em razão de uma experiência durante a Comuna de Paris, em que foi insultada ao ir à missa com sua mãe, tinha ódio dos revolucionários.

Apesar de isso tudo, a senhorita Meunier conversava frequentemente com Ferrer y Guardía e dessa relação acabou nascendo uma grande amizade. Ambos viajaram juntos por diversos países e ela acabou reconhecendo que nem toda pessoa que não tem religião é perversa e que nem todo ateu é um criminoso incorrigível. Mais do

que isso, a senhorita Meunier “concordou que uma educação racional e um ensino científico salvariam a infância do erro, dariam aos homens a bondade necessária e reorganizariam a sociedade em conformidade com a justiça” (FERRER Y GUARDIA, 2014: 32). Assim, forneceu a Ferrer y Guardía os recursos necessários para a fundação da Escola Moderna de Barcelona.

Certo de que as crianças não nascem com nenhuma ideia preconcebida e de que suas noções iniciais são adquiridas das pessoas com as quais convivem, podendo ser modificadas posteriormente, de acordo com os conhecimentos oriundos de diversas fontes, Ferrer y Guardía pensava que as crianças educadas com noções positivas e verdadeiras das coisas, com base na experiência e na demonstração racional, poderiam se tornar pessoas instruídas, verdadeiras, justas e livres de todos os preconceitos (FERRER Y GUARDIA, 2014: 37).

Stirner, no livro “O único e sua propriedade”, afirma:

A partir do momento em que vê a luz do mundo, um ser humano busca encontrar-se e conquistar-se a si próprio no meio da confusão em que, com tudo o que há neste mundo, se vê lançado sem orientação.

Mas, por outro lado, tudo aquilo com que a criança contata se rebela contra suas intervenções e afirma sua própria existência.

Assim sendo, e porque tudo está centrado em si mesmo e ao mesmo tempo entra em colisão com todo o resto, a luta pela auto-afirmação é inevitável (STIRNER, 2009: 15).

As crianças, portanto, além de percorrerem um caminho de autoafirmação em relação aos objetos e às pessoas que as circundam, descobrem a cada momento as razões de ser das coisas, dado que este conhecimento do mundo, ou a percepção de que são capazes de compreenderem as coisas que as inquietam ou assustam, traz para elas sensações de segurança e de coragem: gostam de ficar “à espreita das fraquezas de todos (e as crianças têm um instinto apurado para isso); (...) de quebrar objetos, de explorar recantos escondidos, de espiar o que está oculto e afastado, de medir forças com tudo” (STIRNER, 2009: 16).

Ferrer y Guardía e Stirner compreendiam a infância como o momento em que a criança tinha a oportunidade e a necessidade de explorar as coisas do mundo, sem que se impusessem a ela obstáculos oriundos de ideias preconcebidas, sem que lhe fosse imposto o que não lhe é próprio, o que lhe é estranho.

Essa semelhança entre Ferrer y Guardía e Stirner, todavia, não os torna parentes. Ferrer y Guardía era um anticlerical que provocou anarquistas ao redor do

planeta com os princípios de sua Escola Moderna. Todavia, há pontos de discordâncias entre os anarquistas e entendimentos específicos de Ferrer y Guardía em relação a determinados assuntos, tais como a crítica ao direito. Ferrer y Guardía entendia que a ciência seria capaz de ensinar às crianças “os verdadeiros deveres sociais, conforme a junta máxima: não há deveres sem direitos: não há direitos sem deveres” (FERRER Y GUARDÍA, 2014: 37).

Anunciando alguns dos seus mais caros princípios, Ferrer y Guardía divulgou o programa da Escola Moderna:

A missão da Escola Moderna consiste em fazer com que os meninos e meninas que lhe forem confiados se tornem pessoas instruídas, verdadeiras, justas e livres de qualquer preconceito.

Para isso, 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, por consequência, eleve proporcionalmente o valor da coletividade.

Ela ensinará os verdadeiros deveres sociais, conforme a junta 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 fraterna, sem categoria de sexos nem classes, serão aceitas crianças de ambos os sexos a partir da idade de cinco anos.

Para completar sua obra, a Escola Moderna será aberta às manhãs dos domingos, consagrando a classe ao estudo dos sofrimentos humanos durante o curso geral da história e à recordação dos homens eminentes nas ciências, nas artes ou nas lutas pelo progresso.

A essas aulas as famílias dos alunos poderão assistir.

Querendo que o trabalho intelectual da Escola Moderna seja frutífero no futuro, além das condições higiênicas que temos procurado dar ao local e às suas dependências, será estabelecida uma inspeção médica quando da entrada do aluno, cujas observações, se considerado necessário, serão transmitidas à família para os efeitos adequados, e, em breve, uma inspeção periódica, com o objetivo de evitar a propagação de doenças contagiosas durante as horas de convivência escolar (FERRER Y GUARDIA, 2014: 37).

Ferrer y Guardía era defensor da ciência como meio de combater os erros tradicionais causados pelas crenças, pela fé que cega e impede os indivíduos de adquirirem o conhecimento por meio da experiência e da observação das ciências naturais. Afastando o procedimento das verdades impostas pelo ensino da época, Ferrer y Guardía acredita que as crianças, numa primeira idade, devem ser receptivas, isto é, o

professor semeia as noções iniciais e, com o passar do tempo, as próprias crianças indicarão e buscarão o saber de acordo com seus interesses, curiosidades e vontades. Não é pela imposição de conteúdo e pela disciplina da inteligência que se educa uma criança.

A defesa do uso da ciência em contraposição ao uso da crença na educação, todavia, é algo que dá margem a um questionamento: a substituição da fé no sagrado pela fé na ciência não tem algo de iluminista? Aparentemente, sim.

Bakunin analisou o quanto o reconhecimento da limitação da ciência é fundamental para que sua defesa não se torne um dogma como a fé no sagrado havia se tornado para muitos indivíduos e sociedades. Para ele, a ciência racional é a ciência absoluta. Em “Deus e o Estado” afirma:

Entendo por ciência absoluta a ciência realmente universal, que reproduziria idealmente, em toda a sua extensão e em todos os seus detalhes infinitos, o universo, o sistema ou a coordenação de todas as leis naturais, manifestas pelo desenvolvimento incessante dos mundos. É evidente que essa ciência, objeto sublime de todos os esforços do espírito humano, jamais se realizará em sua plenitude absoluta. Nosso Cristo permanecerá, pois, eternamente inacabado, o que deve enfraquecer muito o orgulho de seus representantes titulados entre nós. Contra esse Deus, filho, em nome do qual eles pretendiam impor-nos sua autoridade insolente e pedantesca, recorreremos a Deus pai, que é o mundo real, a vida real, do qual ele é apenas a expressão muito imperfeita, e do qual somos os representantes imediatos; nós, seres reais, vivendo, trabalhando, combatendo, amando, aspirando, gozando e sofrendo (BAKUNIN, 2011: 66-67).

Bakunin entende que a ciência “só pode compreender e denominar os fatos reais em seu sentido geral, em suas relações, em suas leis; (...) mas jamais seu lado material, individual, (...), palpitante de realidade e de vida, e por isso mesmo fugitivo e inapreensível” (BAKUNIN, 2011: 91).

Desta maneira, para Bakunin é fundamental que se entenda que “a ciência compreende o pensamento da realidade, não a realidade em si mesma; o pensamento da vida, não a vida” (BAKUNIN, 2011: 91). A ciência racional, ao contrário da metafísica, não pode impor que a natureza aceite suas hipóteses. A ciência absoluta será sempre incompleta, dada a incapacidade humana de apreender a realidade em sua real complexidade.

A compreensão das limitações da ciência (como sua incapacidade de entender a individualidade de um homem) e a sua não dogmatização são pontos que

merecem ser pensados ao se ler de maneira crítica os escritos de Ferrer y Guardía, levando-se em consideração, como afirma Bakunin, a revolta da vida contra o governo da ciência, a fim de recolocá-la no seu devido lugar, evitando-se “a imolação perpétua e sangrenta de milhões de pobres seres humanos a uma abstração impiedosa qualquer: Deus, pátria, poder do Estado, honra nacional, direitos históricos, liberdade política, bem público” (BAKUNIN, 2011: 97).

Na análise da importância da ciência na pedagogia de Ferrer y Guardía é salutar, portanto, que não se perca de vista que para ele a razão era “o caminho do progresso e da redenção da humanidade” (GALLO, 2015: 108). “Como homem de seu tempo, não escapou às influências do Positivismo” e à “confiança na libertação do homem pela ciência” (GALLO, 2015: 109).

Bakunin critica o fato do Iluminismo e, principalmente, do Positivismo terem colocado no lugar de Deus a ciência. Trocaram uma autoridade absoluta por outra. A crítica de Bakunin, todavia, não se dirige à ciência, mas à ciência puramente abstrata, distante da maioria da população, circunscrita à poucos privilegiados que a utilizam para a manutenção das desigualdades.

O uso por Ferrer y Guardía da ciência e da razão na educação, assim, marcou seu método, entretanto, não há que se olvidar que ele não as colocou em um pedestal isolado do restante das ferramentas pedagógicas. O método racionalista desenvolvido por ele mesclou o uso da razão com o desenvolvimento e estímulo das emoções infantis. A razão era importante sim, mas as emoções não ocupavam um plano secundário. Caminhavam e eram estimuladas conjuntamente. A ciência, da mesma maneira, era salutar no método racionalista, mas não era senhora dos homens. Ferrer y Guardía tentou fazer com que a ciência fosse algo acessível a todos e não apenas um recurso destinado aos mais privilegiados. Para isso, tentou afastá-la das abstrações no intuito de torná-la mais humana, mais aplicável ao cotidiano das crianças:

Apesar da importância dada à ciência, em Ferrer o racionalismo e o positivismo clássico aparecem de certo modo invertidos: a ciência só tem sentido se estiver a serviço do homem e não ao contrário; e a razão, embora seja o centro do conhecimento, é encarada apenas como uma das facetas do homem, formando um conjunto com as emoções, os desejos etc. – um verdadeiro “sacrilégio” para o racionalista clássico, que vê na razão a mestra única. Ferrer y Guardía acha que os conhecimentos devem ser bem fundados na razão, mas o processo pedagógico no geral deve estar intrinsecamente ligado com as emoções (GALLO, 2015: 111-112).

Ferrer y Guardía tinha, portanto, intersecções com Bakunin, vez que ambos entendiam que a ciência puramente abstrata não servia como instrumento de combate às desigualdades e sua adoração como uma nova divindade apenas substituíria uma autoridade por outra.



Recital da Escola Moderna de Barcelona

Um ponto de discordância, todavia, entre ele e os anarquistas encontrava-se na crítica ao direito. Ferrer y Guardía entendia que a ciência seria capaz de ensinar às crianças “os verdadeiros deveres sociais, conforme a junta máxima: não há deveres sem direitos: não há direitos sem deveres”. Como destacado por Proudhon.

O programa da Escola Moderna era bem explícito quanto à “manifestação mais importante do ensino racional” (FERRER Y GUARDIA, 2014: 45): a coeducação dos sexos.

Da mesma maneira que para Robin e Faure, a coeducação de meninas e meninos era fundamental para o método racionalista e científico na Escola Moderna, vez que as crianças de ambos os sexos deveriam ter acesso ao mesmo ensino para que pudessem desenvolver de forma semelhante a inteligência, além de poderem expressar suas vontades de forma livre.

A coeducação tinha para mim uma importância enorme; era não somente uma circunstância indispensável para a realização do ideal que considero como resultado do ensino racionalista, mas como o próprio ideal, iniciando sua vida na Escola Moderna, desenvolvendo-se progressivamente sem exclusão alguma e inspirando a segurança de chegar ao fim prefixado.

A natureza, a filosofia e a história ensinam, contra todas as preocupações e todos os atavismos, que a mulher e o homem completam o ser humano, e o desconhecimento da verdade tão essencial e transcendental tem sido a causa de males gravíssimos (FERRER Y GUARDIA, 2014: 46).

Da mesma maneira que acreditava na coeducação dos sexos, Ferrer y Guardía defendia e adotou na Escola Moderna a coeducação das classes sociais.

Para essa ideia eu procurei conseguir ter alunos de todas as classes sociais para reagrupá-los na classe única, adotando um sistema de retribuição adaptado às circunstâncias dos pais ou encarregados dos alunos, não tendo um tipo único de matrícula, mas praticando uma espécie de nivelação que ia desde a gratuidade, as mensalidades mínimas, as medianas até as máximas (FERRER Y GUARDIA, 2014: 52).

Seu intuito era reunir em uma mesma sala de aula crianças oriundas de famílias burguesas e crianças oriundas de famílias operárias.

Ferrer y Guardía queria uma escola neutra:

(...) uma escola racionalista – fundada na razão positiva da ciência – que não esteja baseada na transmissão ideológica de preconceitos e idéias falsas destinadas a preservar a dominação e os privilégios de poucos, mas sim na disseminação dos conceitos científicos que, por si só, não carregam conteúdos políticos (GALLO, 2015: 156).

Todavia, a possibilidade da concretização desta meta – uma escola “neutra” – realmente ocorreu?

De um lado, a intenção de Ferrer y Guardía ao afirmar que a escola capitalista era uma escola ideológica era criticar um método de ensino que tinha como objetivo mascarar a realidade da exploração social. De outro lado, ao defender uma escola neutra, Ferrer y Guardía tinha como objetivo expor, por meio da ciência, a exploração sofrida pela maioria da população, a fim de que, consciente, pudesse se revoltar.

Assim, pode-se dizer que a Escola Moderna não era neutra, tomando a neutralidade como imparcialidade. Seu método racionalista pretendia demonstrar o que ocorria na relação de forças entre burguesia e proletariado, ensinando às crianças a

necessidade da conquista de sua liberdade através de suas ações. Tinha, portanto, uma ideologia revolucionária e entendia a liberdade não como um direito natural inerente a todo ser humano, na esteira de Rousseau, mas como uma construção histórica coletiva, conforme defendido por Bakunin.

O compromisso de Ferrer y Guardía com a formação de uma geração instruída com os conhecimentos necessários para a transformação da sociedade até então existente em uma sociedade mais justa e livre das opressões e desigualdades não se restringia, por exemplo, à coeducação das classes: Ferrer y Guardía ia além – opunha-se veementemente ao ensino estatal.

Se a pedagogia moderna significa uma nova orientação em direção a uma sociedade razoável, ou seja justa; se com a pedagogia moderna nos propomos a educar e instruir as novas gerações demonstrando as causas que motivaram e motivam o desequilíbrio da sociedade; se com a pedagogia moderna pretendemos preparar uma humanidade feliz, livre de toda ficção religiosa e de toda ideia de submissão a uma desigualdade socioeconômica necessária, não podemos confiá-la ao Estado nem a outros organismos oficiais, sendo como são sustentadores dos privilégios, e forçosamente conservadores e fomentadores de todas as leis que consagram a exploração do homem, base iníqua dos mais irritantes abusos (FERRER Y GUARDIA, 2014: 53).

Sua oposição ao ensino estatal é de fácil compreensão: a religião e o Estado são as bases que sustentam a exploração social. Logo, uma educação fornecida pelo Estado estará fatalmente contaminada por autoritarismos e por doutrinas que visam a manutenção dos privilégios existentes. Para que uma nova geração de crianças possa ser instruída de forma livre é necessário que esse processo se dê em uma escola que não possua nenhum vínculo com o Estado, dado que a intenção deste será sempre a perpetuação dos privilégios de classe.

Como destacado no capítulo anterior, Willian Godwin foi um dos precursores do debate acerca dos problemas de se confiar ao Estado a educação das crianças. Após a publicação de “Investigação Sobre a Justiça Política” (1793), diversos libertários abordaram o problema do ensino estatal.

No Brasil, um deles foi José Oiticica, no livro “A Doutrina Anarquista ao Alcance de Todos” em que denuncia a educação fornecida pelo Estado por ter como objetivo impedir que os proletários se revoltam, além de capacitá-los para o trabalho obediente na indústria moderna. Essa capacitação, segundo Oiticica, todavia, pode ser útil para os libertários, pois permitirá, por exemplo, que os operários busquem

informações acerca da dominação e da subserviência através da imprensa libertária. Oiticica aponta, ainda, que a chave para que essa educação burguesa dê certo é o preconceito.

Compreende-se que, para os possuidores, é de toda importância manter os cidadãos, mormente os trabalhadores proletários, com tal mentalidade, que aceitem, sem revolta, e defendam convencidos o regime social vigente. Por isso, o Estado assume as funções de pedagogo, sobretudo das classes primárias, do povo.

Outro motivo dessa função é a necessidade de formar, para a complicada indústria moderna, operários suficientemente instruídos.

Essa instrução, aliás, embora tendenciosa, vigiada, tem sido a verdadeira arma contrária ao capitalismo, porque facilita a propaganda libertária, podendo os proletários ler os folhetos, livros e jornais anarquistas, compreender os fatos reais da vida e a escravidão do salarido.

A chave dessa educação burguesa é o preconceito. O Estado, exatamente pelo mesmo processo usado com os soldados, vai gravando, a força de repetições, sem demonstrações ou com argumentos falsos, certas idéias capitais, favoráveis ao regime burguês, no cérebro das crianças, dos adolescentes, dos adultos. Essas idéias, preconceitos, vão-se tornando, pouco a pouco, verdadeiros dogmas indiscutíveis, perfeitos ídolos subjectivos (OITICICA, 1983: 30).

A Escola Moderna também procurou dar noções importantes de higiene para as crianças, demonstrando que objetos, animais e pessoas sujas causam repugnância. Ao ensinar, Ferrer y Guardía aproximava a limpeza da beleza para, depois, expor que a sujeira causava enfermidades. Proporcionava uma compreensão científica da higiene, expondo que à época a sujeira era atávica. Pretendia com tal ênfase que as crianças levassem esses conhecimentos para o interior de suas casas, modificando os hábitos da família.

A higiene era assunto recorrente no Boletim da Escola Moderna. Artigos escritos por médicos colaboradores eram bem incisivos quanto à enorme possibilidade de epidemias surgirem dentro das escolas e se espalharem pela sociedade em razão da quase ausência de cuidados com, por exemplo, a salubridade do prédio escolar, o esclarecimento das profilaxias das enfermidades transmissíveis, as instruções sanitárias, como a lavagem das mãos, boca, banhos, limpeza das unhas e das roupas.

No artigo “Proteção higiênica das escolas: sua implantação pelos particulares”, o médico Dr. Martinez Vargas afirma:

A coqueluche, o sarampo, a escarlatina e outras encontram nas escolas o campo mais fecundo para uma explosão epidêmica, porque aquelas crianças ali reunidas, submetidas ao mesmo meio, quando chegam às suas casas contagiam seus irmãozinhos maiores ou menores, e desta maneira o contágio escolar atinge até as crianças de peito, os próprios recém-nascidos. Às vezes chega até seus pais. A tuberculose é transmitida assim. (...). A aglomeração em que os escolares vivem, o uso de um único mictório, de um vaso único, a troca de pastas e lápis que passam de mão em mão e de boca em boca, a doação mútua de pão ou guloseimas; tudo isso é uma promiscuidade perigosa para a coletividade (FERRER Y GUARDIA, 2014: 57).

Diante deste cenário, os professores dedicavam-se a transmitir para as crianças noções elementares para a prevenção de doenças, estimulando, por exemplo, além das atitudes citadas acima, a educação física. Tanto a ginástica quanto os jogos eram estimulados.



Grupo de alunos da Escola Moderna

Os professores, aliás, mereceram especial atenção de Ferrer y Guardía. Como aplicar um novo método de ensino com professores que haviam tido uma formação distinta da educação racional? A solução encontrada foi a criação de uma

“Escola Normal, racionalista, para o ensino dos professores, sob a direção de um professor experiente e com a participação de professores da Escola Moderna” (FERRER Y GUARDIA, 2014: 66). A experiência não durou muito tempo, mas foi de fundamental importância para a divulgação do “verdadeiro educador” buscado por Ferrer y Guardía. A procura por professores aptos para a execução do ensino racionalista se deu através de anúncios publicados no Boletim da Escola Moderna: “os professores e jovens de ambos os sexos que desejarem se dedicar ao ensino racional e científico e se encontram despojados de preocupações, superstições e crenças tradicionais absurdas, podem se comunicar com o Diretor da Escola Moderna para a provisão de vagas em várias escolas” (FERRER Y GUARDIA, 2014: 69).



Encontrar esse verdadeiro educador fazia parte da invenção de uma nova escola capaz de destruir “a organização da violência, os meios artificiais onde as crianças se encontram afastadas da natureza e da vida, a disciplina intelectual e moral de que se servem para lhes impor pensamentos feitos, crenças que depravam e aniquilam as vontades” (FERRER Y GUARDIA, 2014: 78).

A invenção desse novo ensino passava também pela não concessão de prêmios e pela não imposição de penas ou castigos e pela não realização de provas.

Segundo Ferrer y Guardía,

(...) na Escola Moderna não havia prêmios, nem castigos, nem provas em que houvessem alunos ensoberbecidos com a nota dez, medianias que se conformassem com a vulgaríssima nota de aprovados nem os infelizes que sofressem o opróbrio de se verem depreciados como incapazes (FERRER Y GUARDIA, 2014: 79).

As razões que sustentavam tais decisões eram claras: como a Escola Moderna não tinha como foco um ensino determinado, não havia fundamento para a decretação da aptidão ou inaptidão de ninguém. Uma das bases do ensino racionalista era propiciar o amplo desenvolvimento das faculdades da criança sem a imposição de qualquer padrão dogmático (nem mesmo o padrão do professor) para que a criança pudesse “entrar na atividade social com a aptidão necessária para ser seu próprio mestre e guia em todo o curso de sua vida” (FERRER Y GUARDIA, 2014: 80).

A realização de um ensino sem prêmios e sem castigos gerou uma série de pressões na Escola Moderna por parte dos pais que, educados em outro método, não conseguiam lidar com a ausência de um regime de crueldade ou com a ausência de um regime de ostentação de títulos e medalhas. Com o passar do tempo, as próprias crianças foram capazes de afastar em seus pais esses erros e preocupações. Todavia, Ferrer y Guardía afirma que era obrigado a repetir seus raciocínios aos pais de cada nova criança que ingressava na Escola Moderna. Por ser uma medida que causava inúmeros incômodos e questionamento nas pessoas já tão acostumadas aos sistemas de provas, classificações, penas e castigos, essa prática foi objeto de uma série de artigos nos Boletins da Escola Moderna.

Acerca das provas, Ferrer y Guardía, no artigo “Porque a escola moderna não realiza provas”, afirma:

Naturalmente, somos adversários incansáveis das provas citadas. 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 GUARDIA, 2014: 81).

Em outro artigo, “Provas e concursos”, Emilia Boivin discute a inconveniência dos prêmios:

Encontramos na sociedade homens de todas as condições e de diferentes idades que não teriam dado um passo nem feito o menor esforço se não tivessem a convicção íntima de que todos os seus méritos seriam contados e pagos inteiramente algum dia.

Os homens do governo o sabem perfeitamente, já que obtêm tanto dos cidadãos pelas recompensas, avanços, distinções e condecorações que outorgam. Esse é um requisito vivaz do cristianismo. O dogma da glória eterna inspirou a Legião da Honra. A cada passo encontramos na vida prêmios, concursos, provas e oposição; há algo mais triste, mais feio ou mais falso? (FERRER Y GUARDIA, 2014: 83).

Por fim, no artigo “Chega de castigos”, Ferrer y Guardía fala da crueldade dos professores e seu não cabimento na Escola Moderna:

Os professores que se oferecem à Escola Moderna e solicitam sua recomendação para exercer a profissão nas escolas similares devem renunciar todo castigo material e moral, sob pena de serem desqualificados para sempre. A severidade resmungona, a impaciência, a ira às vezes beiram a crueldade e devem desaparecer com os professores antiquados. Nas escolas livres tudo deve ser paz, alegria e confraternidade (FERRER Y GUARDIA, 2014: 86).

Vê-se pela profusão de artigos com temas cruciais como o Boletim da Escola Moderna ganhou destaque na experiência prática da escola racionalista. Foi necessário. A imprensa política ou de informação, ora elogiava ora atacava a Escola Moderna. Comumente não mantinha a imparcialidade. No intuito de responder às provocações e elucidar os erros perpetrados pela imprensa, a Escola Moderna fez uso de seu Boletim. Nele eram veiculados

(...) os programas da escola, notícias interessantes da mesma, dados estatísticos, estudos pedagógicos originais de seus professores, notícias do progresso do ensino racional no próprio país ou em países diferentes, traduções de artigos notáveis de revistas e periódicos estrangeiros em concordância com o caráter predominante da publicação, resenhas das conferências dominicais e, em último lugar, os avisos dos concursos públicos para completar nosso professorado e os anúncios de nossa biblioteca (FERRER Y GUARDIA, 2014: 139).

No princípio era distribuído gratuitamente aos alunos e servia como troca com outras publicações. Com o correr do tempo, passou a ser veiculado como uma revista filosófica através de assinatura pública.

Além do Boletim, a Escola Moderna também possuía uma biblioteca própria. A existência dessa biblioteca era de importância salutar para o ensino racional. Não havia como a Escola Moderna efetivar um ensino racionalista com o material didático disponível à época e utilizado pelas demais escolas, mesmo aquele utilizado pelas escolas laicas francesas, tendo em vista que “toda a bagagem instrutiva da antiga pedagogia era uma mescla incoerente de ciência e fé, de razão e absurdo, de bem e mal, de experiência humana e de revelação divina, de verdade e erro” (FERRER Y GUARDIA, 2014: 87).

A primeira obra escrita para a biblioteca da Escola Moderna foi “As aventuras de Nono”, de Jean Grave, “espécie de poema em que se compara com graciosa ingenuidade e verdade dramática uma fase das delícias futuras com a triste realidade da sociedade presente, as doçuras do país de Autonomia com os horrores do reino Argirocracia” (FERRER Y GUARDIA, 2014: 88). A obra agradou as crianças que brincavam de reproduzir as cenas do poema e permitiu aos professores comentar e estimular a reflexão acerca de assuntos diversos, como os males sociais.

No intuito de convidar outros escritores a criarem obras que servissem ao método racional, Ferrer y Guardía publicou chamamentos no Boletim da Escola Moderna e em diversos periódicos políticos, entretanto, não obteve respostas.

Os anúncios diziam:

Aos Intelectuais. A Escola Moderna faz um chamado veemente a todos os escritores que amam a ciência e se interessam pelo futuro da humanidade, para que proponham obras e textos dirigidos à emancipação do espírito de todos os erros de nossos passados e encaminhem a juventude em direção ao conhecimento da verdade e da prática da justiça, livrando o mundo de dogmas autoritários, sofismas vergonhosos e convencionalismos ridículos, como os que infelizmente formam o mecanismo da sociedade atual.

Concurso de aritmética. (...) a Escola Moderna deseja um conjunto de problemas pelos quais a aritmética resulte no que deve ser na realidade: a ciência da economia social, tomando a palavra economia em seu sentido etimológico de boa distribuição (FERRER Y GUARDIA, 2014: 91-92).

Diante da ausência de voluntários, Ferrer y Guardía resolveu editar dois livros, que não foram escritos especificamente para a Escola Moderna, mas sua tradução

foi dedicada à Moderna. Foram eles o “Caderno manuscrito” e o “Patriotismo e colonização”: “ambos coleções de pensamento de escritores de todos os países apresentando as injustiças do patriotismo, os horrores da guerra e as iniquidades da conquista” (FERRER Y GUARDIA, 2014: 89).

A Escola Moderna durou pouco (1901-1905) e inspirou muito. Foi impedida de funcionar pelo governo espanhol após um atentado contra o rei. O autor do atentado tinha sido bibliotecário da Escola Moderna, motivo mais do que suficiente para o governo espanhol acusar Ferrer y Guardía de ser o mentor do ataque.

Após esse episódio, ele se exila na França. Em julho de 1909, vai visitar a família durante a Semana Trágica espanhola. É preso acusado de participar da revolta.

Em uma das cartas encaminhadas para M. Naquet, presidente do Comitê Francês de Defesa dos Presos Políticos, Ferrer y Guardía diz que não tinha o mínimo conhecimento da greve geral planejada para o dia 26 de abril, pensada como protesto contra a guerra no Marrocos. Segundo ele, um forte boato de que estaria por trás dos acontecimentos, tendo instigado a população à revolta, o levou a procurar abrigo na casa de amigos. Inconformado com os rumores que surgiam dia após dia na imprensa, Ferrer y Guardía decide se entregar às autoridades de Barcelona, porém, antes que o fizesse, é capturado e preso pela polícia de seu vilarejo. Levado ao governador de Barcelona, afirma sua inocência e escuta como resposta que foi responsável pela rebelião, pois “a leitura dos livros escolares d’A Escola Moderna pode ser considerada uma das principais causas da insurreição” (GOLDMAN, 2019: 42).

Ferrer y Guardía foi preso no dia 01 de setembro de 1909. Em 13 de outubro, após um falso julgamento, foi fuzilado em Montjuich. Segundo Emma Goldman “Até primeiro de outubro seus amigos e camaradas sequer sabiam o que havia acontecido” (GOLDMAN, 2019: 59).

Ela afirma:

Como é comovente que Ferrer tivesse acreditado até o dia 4 de outubro que não seria condenado à morte. Ainda mais tocante que seus amigos e camaradas tivessem novamente cometido o erro de dar crédito ao senso de justiça do inimigo. Sucessivamente, depositaram fé nos poderes judiciais, apenas para ver seus irmãos serem mortos diante de seus olhos, eles não pensaram em formas de resgatar Ferrer, nem mesmo um protesto de qualquer tipo; nada. “Porque é impossível condenar Ferrer; ele é inocente.” Mas tudo é possível para a Igreja Católica (GOLDMAN, 2019: 60).

Emma Goldman afirma que a perseguição a Ferrer y Guardía se deu não pela sua suposta participação na revolta antimilitar e sim pelas práticas revolucionárias adotadas por ele na Escola Moderna.

Francisco Ferrer participou da revolta antimilitar? De acordo com a primeira acusação, publicada em um jornal católico de Madri, assinada pelo bispo e por todos os prelados de Barcelona, ele sequer fora acusado de participação. A acusação fora que Francisco Ferrer era culpado de ter organizado escolas e ter publicado livros ateus. Mas no século XX um homem não pode ser queimado por sua descrença em Deus. Era necessário inventar outra coisa; por isso a acusação de instigar a insurreição (GOLDMAN, 2019: 61).

Corroborando as impressões de Emma Goldman, o Jornal “A Terra Livre”, na edição de 06/10/1906, afirma “É sabido que o atentado de Madri forneceu aos inquisidores espanhóis o pretexto para a prisão de Francisco Ferrer e para o encerramento da Escola Moderna (...). O que o governo da Espanha quer sobretudo atingir é a propaganda e a educação livre e racionalista”.

O fato é que Ferrer y Guardía foi morto e a repercussão de sua morte correu o mundo. Inúmeras escolas racionalistas foram abertas em diversos países, inclusive no Brasil.

Na edição de 22/12/1906, o jornal “A Terra Livre” publica nota anunciando a reabertura da Escola Moderna de Torelló e a inauguração da Escola Racional das Sociedades Operárias de Barcelona.

Na edição de 23/02/1907, noticia que a Liga Operária de Campinas abriria, em 24/02/1907, uma Escola Livre: “a escola não deve ser um lugar de tortura física ou moral para as crianças, mas um lugar de prazer e de recreio, onde elas se sintam bem, onde o ensino lhes seja oferecido como uma diversão, procurando aproveitar sua natureza irrequieta e alegre, as suas faculdades e sentimentos, falando mais ao olhar do que ao ouvido, dedicando-se mais à inteligência do que à memória, esforçando-se por desenvolver harmônica e integralmente os seus órgãos. A experiência, a observação direta, a recreação instrutiva serão muito mais favorecidas pelo professor que compreende a sua missão, do que as longas e fatigantes preleções e as recitações fastidiosas e sem sentido”.

O jornal “A Lanterna” noticiou, em sua edição de 05 de agosto de 1911, a abertura de uma “Escola Ferrer”, como diz o artigo, em Lausanne, na Suíça. A Escola é apresentada por um de seus fundadores, Dr. João Wintsch, como sendo um espaço que

tem como finalidade proporcionar às crianças “a aprendizagem da vida, e não a da docilidade”. A Escola de Lausanne não faz uso da coação e a ordem se faz “pelo interesse pelo trabalho, pelo prazer do esforço, pela intensidade das ocupações”. O método de ensino é o mais concreto possível, com visitas a museus, estímulo ao desenho e, principalmente, com aulas ao ar livre. No período noturno, a Escola oferece cursos práticos para os operários, como o curso de desenho para pedreiros.

Na edição de 09 de setembro de 1911, “A Lanterna” anuncia a fundação de uma Escola Moderna em Lima, no Peru, que tem o objetivo de “instruir os operários e seus filhos, sobre bases científicas e racionais”.

Na edição de 31/05/1913, o jornal “A Lanterna” exalta a importância da Escola Livre (Escola Moderna nº 1) dirigida por João Penteadó. Afirma que a Escola Livre do Belenzinho não pode ser comparada com as grandes instituições religiosas e estatais em relação à exuberância de suas edificações e ao conforto de suas instalações. Todavia, as crianças educadas no espaço simples criado por João Penteadó, situada na Rua Cotegipe, nº 26, no Belenzinho, em São Paulo, não saem da Escola Livre “com todas as suas faculdades atacadas pelo vírus terrível da peste religiosa e pelos não menos maléficos preconceitos militaristas-patrióticos que provocam os sentimentos belicosos de ódio entre os homens”.

Na edição de 06/12/1913, “A Lanterna” traz o artigo “A obra de Ferrer frutifica por todo o mundo”. Informa que “No dia 13 de outubro, quarto aniversário do assassinato de Ferrer, foi em Milão inaugurada a Escola Moderna Francisco Ferrer, que fica sendo, a par da Escola Ferrer de Lausanne (Suíça), uma das melhores aplicações dos princípios e métodos pedagógicos pelos quais Ferrer viveu e morreu”.

Na edição de 02/01/1915, “A Lanterna” publica nota anunciando a mobilização para a criação de uma “escola de ensino racional” em Porto Alegre, que terá aulas que obedecerão as seguintes: regras “primeiro educar, segundo instruir; primeiro a prática, por último a teoria; primeiro o útil, depois o dispensável”.

Na edição de 30/06/1917, o jornal “A Plebe” anuncia a criação da Escola racionalista de Sorocaba, fundada pelo Centro de Estudos Sociais, dirigida por Ângelo Bandoni.

O saber, a higiene, a formação anti hierárquica, a coeducação, a vida junto foram interrompidos pelos desdobramentos das Guerras Mundiais. A educação não disciplinar, todavia, não deixou de inspirar libertários por todo o planeta. A palavra libertário(a) foi inventada, como vimos, por Joseph Déjacque “ao situar suas

considerações a respeito de certos escritos de Proudhon em correspondência mantida, principalmente, em 1857. Entre 1858 e 1861, durante sua estadia nos Estados Unidos, fundou o jornal *Le Libertaire*, no qual se posicionava contra a propriedade, a escravidão, a condição dos indígenas, o confinamento da loucura, noticiava o movimento social europeu, antecipava o feminismo anarquista e defendia a associação de indivíduos livres” (PASSETTI, 2013: 34). Anos mais tarde, a palavra libertário “ganhou sua dimensão histórica como sinônimo de anarquia”. Em 1895, “Louise Michel e Sébastien Faure publicaram o jornal anarquista *Le Libertaire*, com proximidades com que se convencionou chamar anarco-individualismo, dando novamente, visibilidade e difusão às práticas e anarquistas. Bakunin, por sua vez, diante da soberba de Marx, procurou distinguir as práticas anarquistas como socialismo libertário em contraposição ao socialismo científico, por ele considerado o socialismo autoritário. Libertário(a), entre anarquistas, transita, desde então, entre anarco-individualistas, anarcocoletivistas e anarcocomunistas. O anarquista é o libertário” (PASSETTI, 2013: 34-35).

Se as experiências da nova educação realizadas no final do século XIX e início do século XX foram interrompidas pelas Guerras, hoje elas continuam inspirando modos de ser e formas de saber que combatem a regulamentação dos corpos e dos saberes escolares. Se é difícil pensar uma educação formal apartada do Estado isso se deve à monopolização da educação universal e “aos desdobramentos de práticas em múltiplas escolaridades” (PASSETTI; AUGUSTO, 2008: 30). Com a educação obrigatória em instituições reconhecidas e fiscalizadas pelo Estado, a produção de heterotopias dentro desses espaços (e não só neles) é algo que atíça combates e aponta para uma educação que deve ser orientada para a vida, para o viver juntos, e não exclusivamente para o saber.

A fuga da vigilância e da disciplina e a construção de heterotopias estão na forma como os indivíduos e os coletivos produzirão e compartilharão formas de valorização que privilegiarão o viver juntos. “Trata-se de modos de ser e formas de saber, determinados pelos propósitos formativos que orientam as práticas educativas e que, sem se constituírem em conteúdos oficiais do currículo ou do plano de estudo, são formulados e circulam na escola gerando esquemas de vida práticos a partir dos quais é possível entender nosso mundo e criar diversos mundos” (MARÍN-DÍAZ; PARRA, 2015: 424). Para isso, o castigo tem que acabar.

CAPÍTULO III

AS ESCOLAS MODERNAS 1 E 2 DE SÃO PAULO

A inspiração despertada por Ferrer y Guardía e pela Escola Moderna de Barcelona chegou ao Brasil: “A ideia de se fundar em S. Paulo a Escola Moderna e tanto quanto possível difundir-la pelo Brasil todo, surgiu com a morte do inolvidável mártir que primeiro a iniciou na Espanha e que por ela foi covardemente assassinado” (A Lanterna, edição de 31/01/1914).

Foi assim que, em 13/05/1912, foi fundada a Escola Livre, dirigida por João Penteado, situada na Rua Conselheiro Cotegipe, nº 26 e que, posteriormente, foi transferida para a Rua Saldanha Marinho, nº 66 e, por fim, para a Avenida Celso Garcia, nº 262.

Com instalações modestas, a Escola Livre da Rua Cotegipe (que a partir de meados de 1913 passou a ser denominada Escola Moderna nº 1) oferecia aulas diurnas e noturnas, mediante o pagamento de uma mensalidade. Seu programa continha aulas de português, aritmética, geografia, história do Brasil e princípios das ciências naturais. O fornecimento dos livros e dos materiais era feito de forma gratuita “a fim de facilitar aos operários a educação e instrução de seus filhos segundo o método racionalista” (A Lanterna, edição de 25/07/1913).

Não existem muitos materiais e informações acerca do funcionamento das escolas racionalistas de São Paulo. Segundo Margareth Rago:

Alguns poucos artigos informam sobre os cursos introduzidos na Escola Moderna do Belenzinho, divididos em: curso primário, médio e adiantado. No primeiro, ofereciam-se noções de português, aritmética, caligrafia e desenho; no médio, gramática, aritmética, geografia, princípios de ciências, caligrafia e desenho; e, no adiantado, gramática, aritmética, geografia, noções de ciências físicas e naturais, história, geometria, caligrafia, desenho e datilografia. Mas nada além disso (RAGO, 2014: 211).

A despeito do pouco material disponível, é possível encontrar notícias e informações na imprensa da época capazes de desvendar o caminho desviante trilhado pelos idealizadores das escolas racionalistas de São Paulo. Este caminho foi repleto de dificuldades que passaram pela arrecadação de fundos para a inauguração e manutenção das escolas, como também pelos ataques e difamações advindos dos setores mais retrógrados da sociedade paulistana.

O início do projeto das escolas racionalistas ocorreu em 17/11/1909. Foi nesta data que um Comitê composto por Luís Damiani, Edgard Leuenroth, Eduardo Vassimon, Neno Vasco, Orestes Ristori, jornalistas; Leão Aymoré, guarda-livros; Dante Ramenzoni e Pedro Lopes, industriais; José Sanz Duro, negociante; Tobias Boni, artífice se reuniu e ficou responsável pela divulgação do programa da Escola Moderna e pela arrecadação de recursos que viabilizaria a inauguração das tão almejadas escolas.

As divulgações do programa, bem como dos eventos que serviriam para o levantamento dos valores necessários para a abertura das escolas racionalistas de São Paulo ocorreram de forma ostensiva através da imprensa anarquista.

Foi assim que, em 27/11/1909, o Comitê publicou no jornal “A Lanterna” uma circular garantindo “que o ensino livre, racional, alheio às injunções do clero mentiroso, vai ser um fato, podendo assim a obra do grande Ferrer ser continuada em S. Paulo”. Nessa circular, o Comitê afirma que a concretização da inauguração das escolas racionalistas dependerá da solidariedade “de todos os livres pensadores decididos e convictos”, como também do levantamento de donativos.

(...) ciente das graves responsabilidades morais e materiais que lhe cabem e ciente das lutas e obstáculos que lhe levantarão os elementos retrógrados, não poupará esforços declarando-se a tudo pronto, mas reconhece que sem o auxílio e a solidariedade de todos os livres pensadores decididos e convictos, não poderá para breve alcançar o fim almejado.

Aconselhamos, portanto, todos os que querem coadjuvar-nos, principalmente no interior do Estado, a constituírem por sua vez sub-comitês de propaganda, angariar donativos, promover festas, quermesses, conferências a pagamento e pôr em circulação as listas de subscrição que serão por nós distribuídas aos amigos e companheiros (A Lanterna, edição de 27/11/1909).

A fim de divulgar os princípios do ensino racionalista, o Comitê destaca que as escolas não seguirão crenças religiosas e não incutirão nas crianças conhecimentos legitimadores do Estado: a Escola Moderna libertará “a criança do progressivo envenenamento moral que por meio de um ensino baseado no misticismo e na bajulação política, lhe comunica hoje a escola religiosa ou do governo”. Destaca, ainda, que o método racionalista objetiva “provocar junto com o desenvolvimento da inteligência a formação do caráter, apoiando toda concepção moral sobre a lei de solidariedade”.

Em relação aos professores, a circular do Comitê garante que a Escola Moderna fará “do mestre um vulgarizador de verdades adquiridas” e o livrará “das peias das congregações ou do Estado, para que sem medo e sem restrições lhe seja possível

ensinar honestamente, não falseando a história e não escondendo as descobertas científicas”.

Enfatiza que o ensino racionalista será baseado na razão e não na fé, o que resultará na formação de “indivíduos independentes”, capazes de escolher seu próprio caminho, e “indivíduos humanos, pois não se fará da escola o que hoje é, uma causa de rivalidade, uma fonte de ideias absurdas e de preconceitos rancorosos”.

A circular do Comitê destaca que seus idealizadores pretendem alcançar quatro objetivos, sendo eles: (1) a “instalação de uma casa editora de livros escolares e obras destinadas ao ensino e à educação racionalista e que, conforme os casos, serão cedidas gratuitamente ou a preço reduzido”; (2) a “aquisição de um prédio para implantar na cidade de S. Paulo o núcleo modelo da Escola Moderna”; (3) a procura de “professores idôneos para dirigir a dita Escola”; e (4) o auxílio àquelas escolas “que no interior do Estado poderão surgir baseadas sobre as normas do ensino racionalista” (A Lanterna, edição de 27/11/1909).

Por fim, a circular destaca que as escolas racionalistas adotarão o ensino integral e, dentro do possível, o ensino profissional.

Possivelmente o ensino será integral, exercitando o aluno progressivamente em todos os conhecimentos intelectuais e físicos. Havendo recursos será também cultivado o ensino profissional.

Enfim, a Escola Moderna propõe-se a fazer da criança um homem livre e completo, que sabe porque estudou, porque refletiu, porque analisou, porque fez a si mesmo uma consciência própria e não um dos tantos bonecos laureados por repetirem como fonógrafos as verdades de Moisés e para se curvarem sem dignidade ao Direito Romano, pequenos nos ódios e nos entusiasmos, crescendo e vivendo sem possuir uma concepção real da vida, inimigos de si mesmos e da humanidade (A Lanterna, edição de 27/11/1909).

Cerca de um mês após a publicação desta circular do Comitê, que noticiava os principais objetivos e as mais importantes características do ensino racionalista no jornal “A Lanterna”, houve uma nova divulgação do método racionalista pelo Comitê no jornal “A Terra Livre”, na edição de 01/01/1910. O artigo assim dizia:

O comitê encarregado pelos representantes de vários centros liberais e associações econômicas na assembléia que teve lugar na noite do dia 17 de novembro – para que expusesse ao público o programa da Escola Moderna e para que angariasse os recursos necessários para levar a cabo e com êxito tão importante tentativa, inicia seus trabalhos de propaganda com a publicação da presente circular, explicando as bases fundamentais do ensino racionalista e sugerindo as modalidades

pelas quais todos aqueles que reconhecerem a importância moral da renovação dos vigentes sistemas de pretendida educação, poderão prestar o seu concurso e oferecer o seu óbolo para, custe o que custar, triunfar tão generosa iniciativa como a da fundação da Escola Moderna na cidade que parece destinada a continuar sendo o ludíbrio dos sucessores do padre Anchieta, de sanguinária memória (A Terra Livre, edição de 01/01/1910).

Segundo Carlos Eduardo Frankiw de Andrade (2009), a iniciativa de abertura das escolas racionalistas em São Paulo foi uma forma de ecoar a Resolução nº 7, do Primeiro Congresso Operário Brasileiro, organizado pela Federação Operária do Rio de Janeiro, em 1906. Dita resolução afirmava:

Tema 7:

Conveniência de que cada associação operária sustente uma escola laica para os sócios e seus filhos, e quais os meios de que deve lançar mão para esse fim? Considerando que o ensino oficial tem por fim incutir nos educandos ideias e sentimentos tendentes a fortificar as instituições burguesas e, por conseguinte, contrárias às aspirações de emancipação operária, e que ninguém mais que os próprios operários interessam-se em formar livremente a consciência de seus filhos;

O 'Primeiro Congresso Operário Brasileiro', aconselha aos sindicatos operários a fundação de escolas apropriadas à educação que os mesmos devem receber, sempre que tal seja possível: quando os sindicatos não puderem sustentar escolas, deve a Federação local assumir o encargo (ANDRADE, 2009: 141).

Ainda segundo Carlos Eduardo Frankiw de Andrade,

A resolução denotava uma clara preocupação com a construção de meios em que fosse possível se afirmar e expandir de maneira independente e autônoma os valores que configuravam uma *cultura de resistência* do operariado, forjado por sua vivência cotidiana e pelos diversos ideários dos militantes que atuavam em seu meio.

Mais do que preocupação, a resolução também não deixava de refletir um esforço pedagógico da militância operária (...). Neste esforço a realização de conferências, a construção de bibliotecas, a constituição de centros de estudos e de cultura, o uso do teatro, a publicação de livros, folhetos e panfletos e a organização de jornais e de sessões de leituras coletivas dos mesmos, de modo a poder transmitir suas informações aos trabalhadores iletrados, são alguns de seus principais aspectos. No trabalho de indivíduos, de sindicatos, grupos dramáticos, centros de estudos e das diversas ligas de resistência, todo um esforço embasado fundamentalmente na experiência de constituição de *redes solidarizantes* voltadas a estas iniciativas floresceu, no intuito direto de fornecer às massas instrumentos em que se potencializassem suas perspectivas de emancipação (IDEM, 2009: 141-142).

Havia uma preocupação dentro da militância operária acerca da importância e da necessidade de criação de espaços outros capazes de propiciar aos interessados uma educação livre das mentiras, superstições religiosas e das doutrinações estatais. Esses espaços poderiam ser os escolares ou quaisquer outros em que fosse possível disseminar conhecimentos livres às crianças e às suas famílias.

Assim, para que o objetivo de criação (e depois de manutenção) desses espaços escolares (e também da estrutura que os cercavam) pudesse ser alcançado, a arrecadação de fundos era uma questão fundamental. Desde a divulgação da circular do Comitê, em 1909, diversos anúncios, convites e solicitações de donativos foram veiculados pelos jornais anarquistas.

Nessa esteira, o convite feito pelo Comitê “aos livres pensadores”, aos “anticlericais” e aos “homens emancipados de todos os dogmas” para que contribuíssem com seus esforços para a arrecadação de fundos foi prontamente aceito por algumas pessoas. Orestes Ristori foi um desses “livres pensadores” que acudiu aos chamados do Comitê e se dispôs a proferir conferências em prol da arrecadação de donativos para a criação das escolas racionalistas. A divulgação das conferências, como não poderia deixar de ser, foi feita pela imprensa anarquista. Assim é que, em 25/12/1909, é publicada no jornal “A Lanterna” a propaganda das conferências que seriam proferidas por ele:

É cada vez maior o entusiasmo por esta bela iniciativa, que conquista todos os dias novas adesões e apoios.

Brevemente o sr. Orestes Ristori principiará na Mogiana a sua turnê de conferências a pagamento com projeções luminosas em benefício da Escola Moderna. Os temas que ele tratará são os seguintes:

A criação miraculosa do mundo, com cerca de 80 projeções de vistas originais sobre as meditações do Padre Eterno, sobre a criação fantasiosa do mundo, do Sol, e das estrelas, dos animais e das plantas, de Adão e Eva, sobre a tragédia de Caim, sobre o dilúvio e a arca de Noé, etc, etc.

Descendência do homem de formas inferiores de vida, com 60 projeções de vistas de valor histórico importantíssimo: vistas de paisagens pré-históricas, de restos fósseis de animais pertencentes a espécies desaparecidas do período secundário, terciário e quaternário da geologia orgânica; de vestígios de plantas e de animais primitivos sobre pedra, de organismos monocelulares que representam as formas primordiais de vida, de embriões e esqueletos de animais que apresentam a maior analogia com os do homem; do aparecimento do homem no segundo período da época terciária; da vida dos trogloditas

das cavernas; dos seus primitivos instrumentos de sílex e da sua arte rudimentar; do seu estrito parentesco com o grupo dos antropomorfos (macacos sem cauda) sob o ponto de vista anatômico, morfológico e segundo a classificação sistemática das espécies; dos principais cultores do transformismo, Goethe, Lamarck, Wirchow, Darwin, Wallace, etc.

O flagelo do alcoolismo, com umas 40 projeções impressionantes, relativas aos efeitos desastrosos produzidos pela lenta intoxicação alcoólica no organismo do indivíduo, nas condições de família e nas relações sociais: perda do sentimento, da dignidade pessoal, do amor à família, aos filhos, ao estudo, tendência para o crime, enfraquecimento físico, ulceração dos órgãos internos, atrofia da memória, alucinações, *delirium tremens*, loucura, morte.

Francisco Ferrer e as suas doutrinas morais, com projeções de vistas da Escola Moderna, do seu ilustre fundador e dos algozes deste. Além disso, o Sr. Ristori fará, sobre outros assuntos, várias conferências sem projeções. (A Lanterna, edição de 25/12/1909).

Os assuntos escolhidos para serem expostos nas conferências guardam íntima relação com as bases do ensino racionalista e da militância anarquista. Expor e demonstrar as origens da descendência humana, bem como situar as crenças religiosas em seus devidos lugares trazem à tona debates acerca dos dogmas tão difundidos no início do século XX.

O tema do alcoolismo também era um assunto caro, importante para o movimento anarquista. Segundo Marco Antônio Arantes, no fim do século XIX e início do século XX, o alcoolismo se tornou um assunto que despertou também o interesse médico, mas somente com a fundação, em 1923, da Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), é que foi finalmente lançada uma campanha nacional contra o alcoolismo, que combinava “noções vindas do sanitarismo, da higiene mental e da eugenia” (ARANTES, 2020: 31). O assunto era abordado pela Liga apenas sob as perspectivas médica e jurídica: a Liga ocupava-se “com a tênue ligação entre alcoolismo, loucura, transtornos mentais e criminalidade” (ARANTES, 2020: 31-32), ignorando o que até então era destacado por alguns anarquistas: o problema do alcoolismo relaciona-se com o tipo de sociedade vigente. Para a Liga, os operários que faziam uso do álcool eram pessoas perigosas, doentes, indesejáveis.

Para Arantes, “as ligas operárias anarquistas não enquadraram alcoolistas como perigosos”, tal como a LBHM fazia, “mas tinham posições aparentemente ambíguas sobre o tema, ora assimilando ideias que dominavam o pensamento burguês e

médico da época, ora valorizando a autonomia e a liberdade individual do operário” (ARANTES, 2020: 33).

Nesse sentido, a abordagem do tema feita por Ristore em sua conferência mostra essa aparente ambiguidade. Sob outro ângulo, pode-se destacar artigo publicado no jornal “A Terra Livre”, edição de 23/10/1906, em que se lê:

A vós que só pensais em vos divertir, que para nada vos ocupais da vida social, que, ao sair da oficina, correis à taberna ou ao lupanar, a vós me dirijo, como muitos outros têm feito pedindo-vos que sejais homens verdadeiros, que deixeis de ser bestas como tendes sido, embora penseis ao contrário, que estudeis trocando a venda e o lupanar pelo centro de estudos alcançando a dignidade e a força de ser pensante e consciente dos seus direitos e do seu valor (A Terra Livre, edição de 23/10/1906).

Muito se criticou o moralismo dos anarquistas quando condenaram o uso do álcool. Margareth Rago enfrenta a crítica ao moralismo anarquista ao condenar o alcoolismo propondo a análise da questão sob o seguinte prisma: “talvez se possa enveredar por uma outra direção e perguntar sobre os objetivos e os adversários visados pela doutrina anarquista. O que dizer a respeito das necessidades que poderiam estar por trás destas interdições?” (RAGO, 2014: 148-149). Segundo ela, o discurso anarquista de condenação do abuso do álcool ocorria porque através da bebida o operário alienava-se, despolitizava-se e degenerava-se e era conduzido ao vício em razão do tipo de sociedade existente que os empurrava para uma “válvula de escape” diante do “cotidiano massacrante”.

(...) o álcool é condenado no discurso anarquista como flagelo das classes trabalhadoras porque degrada o operário, transforma-o num ser embrutecido, arrasta-o para o submundo, entorpece seu raciocínio, retira-lhe as forças, a perspectiva e a iniciativa para a luta de emancipação social.

Na medida em que condena a bebida e o fumo por enfraquecerem física e moralmente o trabalhador, o discurso anarquista se aproxima do burguês, segundo o qual são necessários homens fortes e sadios para ‘construírem a riqueza da nação’. Num e noutro, o bordel, o bar, a bebida, o fumo e o jogo são condenáveis porque destroem a saúde e o caráter do trabalhador: para os libertários, o operário aliena-se, despolitiza-se e degenera-se; para os dominantes, ele se perde como força produtiva e se corrompe porque adquire ideias e hábitos subversivos. Não existe no pensamento burguês uma linha divisória entre vícios morais e ideias políticas: ambos são nefastos para o espírito do trabalhador e para o crescimento da nação. Evidentemente, no discurso anarquista ou operário em geral, a causa do alcoolismo nos meios populares encontra-se no tipo de sociedade em que

vivemos, onde a bebida, o fumo, o jogo surgem como válvulas de escape diante de um cotidiano massacrante. No discurso do poder, por seu lado, a questão remete à falta de cultura, de educação e de civilização dos pobres, ainda em estado pré-civilizado (RAGO, 2014: 151).

Longe de ter como finalidades o controle, a repressão e a vigilância, a condenação da dependência e do abuso que desvirtuavam o uso recreativo da bebida “visava a funcionar como mecanismo de autodefesa e de proteção da classe trabalhadora frente à violência da dominação classista” (RAGO, 2014: 153). Assim,

O reforço da sanção moral poderia ser uma maneira de escapar da penalidade do Estado e da violenta repressão policial que recaíam sobre o trabalhador e o pobre em geral. Além disso, essa tentativa de regulamentar a moralidade cotidiana da vida social seria uma maneira que os trabalhadores teriam de assegurar sua própria ordem e, desse modo, destruir a imagem operária fabricada pelo adversário, segundo a qual os elementos das classes inferiores são seres pré-civilizados, irresponsáveis, de vida desregrada e de hábitos perniciosos. O que, por sua vez, justificaria a mobilização de um enorme aparato policial e judicial repressivo (RAGO, 2014: 154).

Segundo Christian Ferrer, a imprensa libertária do início do século XX divulgava reiterados conselhos para a forja da personalidade dos anarquistas,

entre eles, tomar consciência do estado do mundo, não se deixar atropelar pelos poderosos e seus ‘esbirros’, atuar com reciprocidade com o companheiro, servir de exemplo para o povo maltratado, abandonar os vícios burgueses, em particular o álcool, o bordel, o jogo por dinheiro e a participação em desfiles de carnaval. Mas a dignificação de si não só exige evitar estes males sociais como também poder exercer um autocontrole, isto é, uma apropriação de si para dar lugar a um querer livre e liberto da formação cultural burguesa (FERRER, 2004: 163).

Ferrer entende que o ingresso de uma pessoa nos grupos anarquistas requer uma “conversão, um autodescobrimento do ‘eu rebelde’”. Nesse sentido, abandonar os vícios burgueses, como o álcool, era buscar uma autodignificação. O discurso eugenésico dos anarquistas e a defesa da educação integral e racionalista “tinham um objetivo que superava a preocupação pela vida saudável e o concernimento pela mente infantil, pois o ideal que os guiava era a crítica à ‘vida falsa’, à vida alienada própria da burguesia” (FERRER, 2004: 176-177). Logo, a eugenesia e o racionalismo dos anarquistas “buscavam inverter a dose de alienação vital introjetada pela sociedade

‘falsa’, assim como promover práticas existenciais mais sinceras e saudáveis” (FERRER, 2004: 177).

Havia, ainda, outros tipos de conferências: as conferências em que a contribuição era solicitada, mas não era obrigatória. O que se pretendia, acima do angariamento de fundos, era a conscientização dos operários, já que a educação era entendida pelos anarquistas de forma ampla: havia interesse pela educação ofertada pelas escolas, desde que o ensino oferecido fosse um ensino não clerical, não estatal, antiautoritário etc., mas também havia interesse pela instrução não formal, por formas não escolares de educação, que envolviam a busca de conhecimentos e informações através de conferências, debates, jornais e revistas.

Os anarquistas sempre deram muita importância à questão da educação ao tratar do problema da transformação social: não apenas à educação dita formal, aquela oferecida nas escolas, mas também àquela dita informal, realizada pelo conjunto social e daí sua ação cultural através do teatro, da imprensa, seus esforços de alfabetização e educação dos trabalhadores, seja através dos sindicatos seja através das associações operárias (GALLO, 2015: 22).

Nesse sentido, anúncio publicado no jornal “A Terra Livre”, edição de 01/05/1910, informa:

A associação pró Escola Moderna vai iniciar provavelmente no dia 30 de abril uma série de conferências para divulgar os princípios do ensino racionalista e angariar adesões para a fundação de escolas segundo esses princípios.

As conferências se realizarão no salão da Associação dos Empregados no Comércio e seguirão mais ou menos esta ordem:

30 de abril: *O ensino racionalista*, pelo Dr. Maurício de Medeiros, chefe do laboratório de Psicologia do Hospício de Alienados.

14 de maio: *A escola moderna e o sentimento de justiça*, pelo Dr. Caio Monteiro de Barros, advogado, membro do Instituto de Advogados.

28 de maio: *Ciência e Religião*, por Medeiros e Albuquerque.

11 de junho: *O ensino racionalista e a sociedade futura*, por Gonzaga Duque, literato, Diretor da Biblioteca Municipal.

28 de junho: *A Escola Moderna e a Moral*, pelo Dr. Dias de Barros, professor da faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.

9 de julho: *A mulher e o ensino racionalista*, por Aurea Correia, escritora, professora pública.

Seria de muita utilidade para a iniciativa que se trata de levar a prática que estas conferências pudessem ser aproveitadas para angariar fundos. Mas, num ambiente como este, onde as boas ideias encontram apenas simpatias momentâneas, muito satisfeitos ficaremos se o público nos fizer o favor de ir assisti-las grátis...(A Terra Livre, edição de 01/05/1910).

Nota-se, assim, que a realização das conferências não tinha exclusivamente como fim último a arrecadação de valores que seriam destinados para as escolas racionalistas. Tinha, também, a finalidade de disseminar ao público que as assistia tanto saberes relacionados ao cotidiano dos operários, quanto outros saberes a serem incorporados pelos anarquistas.

Era praxe da imprensa, também, repercutir os resultados dos eventos já anunciados, como o fez a edição de 22/05/1910, do jornal “A Terra Livre”, ao destacar a realização da primeira palestra da conferência anunciada na edição de 01/05/1910, ministrada por Maurício de Medeiros:

O conferencista mostrou estar senhor do assunto, e a exposição que dele fez, radical, clara e precisa, sem subterfúgios nem covardias, satisfez plenamente. (...). Atos como este, a mais quando os guia um fim tão elevado, são úteis sob todos os pontos de vista (A Terra Livre, edição de 22/05/1910).

Neste mesmo artigo, é recomendado “aos companheiros” que suas mulheres e familiares fossem incentivados a acompanharem as discussões das conferências, já que sem o concurso das mulheres a concretização da educação racionalista ficaria inviabilizada.

Agora uma recomendação aos companheiros: porque não procuram assistir a estes atos acompanhados de suas famílias, sempre que for possível? Não escapará ao seu entendimento a necessidade de interessar a mulher na nossa obra de educação social, sem o seu concurso, podemos afirmar, muito difícil se tornará sua realização. E, por outro lado, pensem todos em tomar a sério a prática da nossa iniciativa e contribuam com constância e atividade para a sua atuação (A Terra Livre, edição de 22/05/1910).

A inclusão das mulheres nessas conferências sugere a tentativa de efetivação do acesso semelhante delas aos conhecimentos em geral. Neste ponto, é de se destacar a inclusão como palestrante na conferência de Áurea Corrêa.

Áurea era professora e escritora: além de ser autora do livro “Gramática Portuguesa”, teve diversos artigos publicados em periódicos pedagógicos e jornais do

Rio de Janeiro. Segundo Rizzini e Schueler, a participação de Áurea Corrêa na conferência em prol da Escola Moderna

(...) se destacou pela temática da educação e da emancipação da mulher, que segundo a imprensa, mobilizou um auditório com significativa presença feminina para ouvir a professora discorrer sobre “A mulher e o ensino racionalista”. Na ocasião, associou o ensino racionalista, isento de preconceitos religiosos, à eliminação da separação entre o homem e a mulher (RIZZINI; SCHUELER, 2020: 54).

Rizzini e Schueler afirmam, ainda:

Como muitas professoras de seu tempo e suas antecessoras, Áurea Corrêa constituiu ampla rede de sociabilidade na cidade do Rio de Janeiro, baseada nas suas experiências no magistério primário e nas lutas políticas. Atuou na defesa dos direitos dos/as professores/as, na melhoria das escolas e dos métodos de ensino, na propaganda do socialismo e nas eleições presidenciais de 1910. Participou da criação da Associação Escola Moderna, responsável pela fundação de uma escola no centro do Rio de Janeiro, inspirada nas experiências de educação libertária de Francisco Ferrer desenvolvidas em Barcelona. De fato, desde as décadas finais do século XIX, ela não esteve sozinha. Diversas outras mulheres e professoras integraram os movimentos sociais e operários na cidade, atuaram em associações de trabalhadores e na imprensa periódica, nas décadas de 1910 a 1930 (IDEM, 2020: 62).

Além das conferências, outra maneira de arrecadar recursos era a realização de festas, saraus, encenações de peças teatrais. Em 01/01/1910, o jornal “A Terra Livre” convida a todos a participarem de uma festa de propaganda “em benefício da Escola Moderna que se fundará em S. Paulo”

Nesta soirée artística, que se efetuará neste mês, será representado o drama histórico em 3 atos, de Moro Mori: Giordano Bruno, e a comédia social de G. Ascati: 1º Maggio (A Terra Livre, edição de 01/01/1910).

O intuito do Comitê era arrecadar 80:000\$, que era o valor necessário para a fundação da Escola. Em janeiro de 1910, o Comitê divulgou ter arrecadado 12:000\$. Anunciou também que falsos representantes estavam se aproveitando da campanha de arrecadação do Comitê para extorquir “dinheiro de pessoas de boa fé” (A Lanterna, edição de 07/01/1911).

Na edição de 28/10/1911, do jornal “A Lanterna”, o Comitê fez um novo anúncio acerca da arrecadação dos donativos. A situação não tinha evoluído: passados

nove meses da divulgação de que o Comitê havia arrecadado 12:000\$, o caixa de doações ainda continha os mesmos 12:000\$.

Dificuldades à parte, em 13/05/1912, foi inaugurada a tão desejada Escola Livre. As instalações não foram as sonhadas no princípio, mas sua abertura foi possível mesmo assim. Como não poderia deixar de ser, a imprensa anarquista noticiou com grande alarde a inauguração da escola racionalista do Belenzinho, dirigida por João Penteadó:

Escola Livre

Sob esta denominação, vem de ser fundada nesta capital uma escola dirigida pelo nosso bom companheiro João Penteadó.

Sentimo-nos satisfeitos transmitindo aos leitores da Lanterna esta notícia. Realmente não pode deixar de ser motivo de satisfação para todos os que lutam pela emancipação humana a instalação de uma escola do caráter da Escola Livre.

Não é por certo uma escola que possa competir na imponência dos prédios e no conforto da instalação com as grandes instituições religiosas ou do Estado.

Infelizmente assim não é. A escola do amigo Penteadó é modesta, muito modesta mesmo. Está instalada numa pequena sala e a sua instalação é pobre.

Entretanto é para nós uma obra de valor que se inicia. Se é verdade que nas grandes escolas clericais e do Estado as crianças podem gozar de um relativo conforto, não é mesmo certo que delas saem com todas as suas faculdades atacadas pelo vírus terrível da peste religiosa e pelos não menos maléficos preconceitos militaristas-patrióticos que provocam os sentimentos belicosos de ódios entre os homens.

Na Escola Livre o seu professor, que tem prática do magistério, se esforçará por proporcionar aos seus alunos um ensino livre de todos os preconceitos sociais, obedecendo aos princípios do ensino racionalista, que irá sendo completado na proporção que os seus recursos o permitirem (A Lanterna, edição de 31/05/1913).

Após a inauguração das escolas racionalistas, as festividades, as atividades de lazer continuaram a ser constantes no cotidiano das crianças e de suas famílias.

Em 25/07/1914, o jornal “A Lanterna” publicou um convite para uma festa ao ar livre em benefício das escolas racionalistas. O anúncio expunha a provável programação e solicitava o encaminhamento de prendas para a quermesse, que ocorreria na Vila Taíde (A Lanterna, edição de 25/07/1914).

Em 05/12/1914, o jornal “A Lanterna” publicou um convite para uma festa campestre “em aprazível local situado na Penha”, “em que tomarão parte os professores

e os alunos das duas escolas mantidas nesta capital pela Escola Moderna de S. Paulo”.

O convite assim dizia:

Diferentemente das que se têm realizado nas sedes das escolas nº 1 e nº 2, a festa anunciada para o dia 13, decerto, terá um atrativo especial, um realce atraente, dadas as favoráveis condições em que as crianças se vão achar no local destinado, que é um parque belo e espaçoso, cheio de sombras e encantos, onde a natureza faz vibrar uma nota de saudável alegria.

(...).

Para assistirem-na são convidados, desde já, os pais dos respectivos alunos e as pessoas interessadas pela causa da instrução e educação segundo o método racionalista, que poderão dirigir-se à Penha, de bonde, no dia e hora ali indicados, a fim de tomarem parte na festa, levando cada um seu lanhe, porque a mesma contará, também, de piquenique, além da conferência ao ar livre por um dos professores, cantos e recitativos pelos alunos (A Lanterna, edição de 05/12/1914).

Em 02/01/1915, o jornal “A Lanterna” publicou um convite para uma festa de propaganda dedicada à Escola Moderna, que contaria com a representação de peças teatrais, em português e em espanhol, além de conferência, quermesse e baile (A Lanterna, edição de 02/01/1915).

Em 19/08/1916, o jornal “Guerra Sociale” publicou um convite para uma festa em benefício das escolas racionalistas, que contaria com apresentação orquestral, conferência, representação do drama social “Os maus pastores”, de Octavio Mirbeau, além, é claro, de uma quermesse e de um baile familiar (Guerra Sociale, edição de 19/08/1916).

A Escola Livre ou Escola Moderna nº 1 foi alvo de críticas e perseguições, principalmente por parte da Igreja, inconformada com o método racionalista de ensino. Antes mesmo de serem inaugurados, ou seja, durante a campanha de arrecadação de fundos para a construção dos espaços escolares racionalistas, diversas críticas ao projeto da Escola Moderna foram destiladas pela parcela mais religiosa da sociedade.

O jornal “A Lanterna”, na sua edição de 29/01/1910, publicou o artigo “A Escola Moderna e os católicos” em que se lia:

Tenho em frente três folhas católicas que se ocupam do projeto da Escola Moderna em S. Paulo, fazendo-o, como se calculará, com as armas que lhe são familiares: a calúnia vil e o apodo grosseiro, o ódio de exploradores e a intolerância de fanáticos.

Uma delas tem ‘esperanças fundadas que o governo impedirá tal fundação que constituiria um perigo para a tranquilidade do país. Muito fez o governo para impedir o desembarque dos anarquistas

vindos da Argentina e de certo o mesmo esforço empregará para impedir que debaixo de sua vista se formem anarquistas.

Nós deixamos a cada um a sua liberdade de pensar e de agir, mas nunca se pode permitir que nos antros anarquistas se pregue não só a liberdade de pensar, mas também a morte de todas as autoridades’.

Os santos homens deixam a liberdade de pensar e agir – quem tal diria?!? – mas esperam que o governo impeça a fundação da escola... Não por causa deles, santos homens, que são tolerantes, mas por causa das autoridades, cuja morte (no sentido próprio ou figurado?...) a escola vai pregar... Que desinteresse!...

Os santos homens acham bem que o governo proíba o desembarque dos anarquistas expulsos da Argentina, que nenhum ato praticaram; mas achariam horrível que o mesmo governo impedisse o desembarque dos frades expulsos da França...

A Constituição seria então violada, a liberdade de pensar também, e o Estado romperia a sua neutralidade perante as seitas, religiosas ou filosóficas.

Outro exemplo de lógica: em França os católicos, como os anarquistas, atacam o monopólio de Estado que alguns republicanos pretendem no ensino e defendem a ‘escola livre’ fazendo-lhes eco os católicos daqui; mas quanto ao Brasil, pedem e aconselham uma prepotência contra uma escola livre. Lá invocam a liberdade, porque são os mais fracos; aqui apelam para a violência, porque se julgam fortes.

Ora, em boa justiça, ainda que a Escola Moderna de S. Paulo fosse obra de anarquistas – o que não é exato – e tivesse contraditoriamente uma feição confessional, sectária, estaria no seu pleno direito, exatamente como as outras escolas confessionais – católicas, protestantes, espíritas, etc. – que formigam por aí.

Mas os anarquistas, que são livres pensadores completos, iriam com isso de encontro ao seu próprio fim. O anarquismo é uma teoria sociológica muito complexa e não poderia ser ensinada às crianças senão dogmaticamente ou pela repetição monótona e mecânica como o catecismo, como o padre nosso.

E a Escola Moderna tem antes de tudo em vista uma reforma pedagógica.

Em vez de papagaios, quer fazer homens capazes de observar, compreender e discutir, homens de senso crítico desenvolvido.

Ela quer banir o ensino dogmático de tudo, dirigir-se mais à inteligência do que à memória; fazer partir gradualmente do conhecido para o desconhecido, e desenvolver com esta marcha, na criança, a iniciativa e o esforço pessoal.

Em vez do ensino de palavras, de definições, o ensino pelos fatos, pela natureza, pela vida.

Ela quer simplificar os programas, expurgando-os de todas as nulidades clássicas, adaptando-o o mais possível o ensino às necessidades da vida.

Em vez do ensino por atacado, quer a cultura individual, como o jardineiro que dá cuidados especiais a cada planta.

E quando o aluno já possa e deva ser francamente em frente de problemas complexos, de questões controversas – em história, sociologia, moral, religião – então a neutralidade consiste em expor fatos e documentos objetivamente e em apresentar imparcialmente as diferentes opiniões.

Tal o ideal da Escola Moderna – ideal que não convém aos sectários e dogmáticos (A Lanterna, edição de 29/01/1910).

Os embates e os debates acerca da educação racionalista e da educação clerical eram comuns nos jornais anarquistas, que tentavam demonstrar como as escolas religiosas castravam a liberdade das crianças e as submetiam a crenças e dogmas: “O mais formidável de todos os obstáculos que se antepõem à nossa propaganda de emancipação social é a instrução clerical, mais ou menos disfarçada, que recebemos na primeira infância” (A Lanterna, edição de 25/10/1913). O erro causado por este tipo de ensino era considerado pior que a ignorância.



João Penteado com alunos da Escola Moderna (imagem: Arquivo Edgard Leuenroth)

O ensino clerical despertava sérias reflexões nos defensores da cultura libertária. Diametralmente oposto ao ensino racional adotado pelas Escolas Modernas, o ensino clerical era profundamente contrário à liberdade do indivíduo, moldando-o ao conformismo e à subserviência. Sua finalidade era inculcar nas crianças crenças em

deus, na vida pós-morte, em santos, em almas, em pecados, em punições, em anjos e em diabos com a finalidade de tornar o indivíduo um alvo fácil para os sacerdotes e para os soberanos. O método da racionalista da Escola Moderna era claramente anticlerical, o que não significa que era anarquista. A Escola Moderna era uma escola privada, mista, anticlerical, racional e científica.

Na edição de 20/09/1913, do jornal “A Lanterna”, Edmundo d’Oliveira defende o método racionalista e afirma que “enquanto a escola não rodear as crianças de amor, de alegria e de sinceridade, não poderá proficuamente, sem cair em aberrações ou em dogmatismos, criar homens vigorosos e inteligentes”. Assim, “enquanto a escola não destruir as perversidades da loucura religiosa, do ódio patriótico, do servilismo intelectual e moral, da escravidão econômica, as classes proletárias vegetarão em misérias” e encherão “as tabernas, as igrejas e os bordéis” (A Lanterna, edição de 20/09/1913).

Na edição seguinte à do dia 20/09/1913, “A Lanterna” trouxe um artigo do Diretor do Manicômio de Lisboa, Dr. Júlio de Matos, intitulado “As religiões e o ensino”. No artigo, o Dr. Júlio de Matos afirmava que:

A educação religiosa, visando a incutir crenças indemonstráveis e emoções particularistas em idades nas quais o senso crítico é tão impossível quanto a credulidade é absoluta; representa, antes de tudo, na ordem moral, um crime análogo ao que na ordem jurídica se chama - abuso de confiança.

O educador não tem, nos domínios da inteligência, o direito de impor uma fé, mas, apenas, o de ministrar noções susceptíveis de prova, como no terreno afetivo e moral não tem senão o direito de evocar e dirigir sentimentos de sociabilidade indispensáveis à vida coletiva (A Lanterna, edição de 27/09/1913).

Esse mesmo jornal publicou, ainda, um texto de James Guillaume em que se discute como a escola deve abordar a questão religiosa.

Sem procurar discutir aqui a questão do que deve ser a instrução primária, posso em poucas palavras indicar a sua atitude em face da religião.

O ensino escolar, claro está, deve manter-se completamente estranho a qualquer crença religiosa, e isto não porque o ordena a lei, mas porque o exige a razão. Os dogmas teológicos são aberrações do espírito humano e a escola só pode ensinar verdades demonstráveis demonstradas.

Mas, se a escola não deve ensinar a religião, deverá abster-se de falar dela?

Ela não pode evidentemente encerrar-se a tal respeito num mutismo sistemático, sob pretexto de neutralidade. Tem que dar aos alunos noções de história: há de lhes dar, pois, a conhecer, a título de fatos históricos, a existência das diferentes religiões, a sua origem e as lutas a que elas deram lugar (A Lanterna, edição de 10/01/1914).

Havia também artigos que cobravam dos críticos do método racionalista mais do que insultos: cobravam argumentos que fossem capazes de demonstrar “a superioridade da filosofia católica”.

Abaixo à Escola Moderna!?

Pois sim. Vós tendes mil razões, vós, os discípulos e mestres da velha escola.

O antagonismo é mui natural. Há em luta interesses que não se conciliam, aspirações opostas.

Uma concordância qualquer seria absurda: isto é, criminosa.

Portanto nós reconhecemos nos discípulos e nos mestres da Velha Escola o direito de defesa e do ataque.

Mas se há neles um pouco de dignidade, um pouco de critério, um resto de educação civil... Se é verdade que eles defendem uma doutrina, um método didático, um direito tolerável... sejam enérgicos na defesa, audazes no ataque... mas sejam também um pouco mais limpos (se for possível que gente criada nas sacristias possa ser limpa) e com argumentações e não com insultos, com a crítica e não com a chata e vulgar afirmação, demonstrem a superioridade dessa pretensa filosofia católica que quer educar as crianças a serem homens, escondendo-lhes verdades, falseando a história, negando a ciência (A Terra Livre, edição de 22/03/1910).

Vê-se, assim, que a imprensa publicava de forma regular textos que abordavam de forma simples os inúmeros males ocasionados pela educação clerical. Os textos ora exaltavam a educação racionalista, ora criticavam o ensino religioso. João Penteado publicou, em 1913, um artigo em que aborda as críticas e os ataques efetuados por “fanáticos” contrários ao método racionalista. Afirma ele que os inimigos do método racionalista

Vêm com ódio o progresso da ciência e a proporcional emancipação do pensamento humano, que na sua ardente aspiração de liberdade já não tolera a barreira dos dogmas nem respeita as autoridades que do alto das cátedras procuram acorrentar as consciências e dominar as massas populares.

Daí, pois, a razão porque fanáticos, obcecados por uma idéia tão sinistra quão tenebrosa, esbravejam, estalam de raiva e de ódio contra nós, lançando mãos de todos os recursos, de todos os ardis, desde a intriga até as perseguições mais odiosas (A Lanterna, edição de 23/08/1913).

Nesse mesmo artigo, João Penteado aduz que a Igreja Católica foi e continua sendo contrária ao livre pensamento: em nome de seus dogmas cometeu e comete atrocidades contra a humanidade. É inegável que as escolas clericais adotavam um método de ensino que se baseava no castigo, no domínio, na castração do livre desenvolvimento do indivíduo, calcado nos dogmas sagrados. Esses espaços formavam crianças dóceis, obedientes, supersticiosas, crianças que estavam sempre dispostas a seguirem as autoridades, que reconheciam os “méritos” dos castigos e das punições.

João Penteado relata que a redação do jornal “A Lanterna” recebeu uma carta de um opositor da Escola Livre em que ele despejava “todas as anátemas, todas as maldições”, destilando todo tipo de ódio e preconceito contra o método racionalista, profetizando que a Escola “desapareceria como coisa inútil, depois de ter experimentado o desdém e a indiferença da gente sensata” (A Lanterna, edição de 23/08/1913). Rebatendo-o, João Penteado noticia a inauguração de outra escola racionalista: a Escola Moderna nº 2, situada na Rua Muller, nº 74, no Braz, criada sob os auspícios do Comitê Pró-Escola Moderna.

À rua Muller, no Braz, acaba de ser instalada a segunda, que, como a primeira, merece a proteção e o apoio dos homens livres de S. Paulo, que não são apenas “meia dúzia de anticlericais batalhadores de opereta” como disse o missivista ortodoxo, mas sim uma falange de combatentes, que além de emancipados, podem fazer muito para a regeneração da humanidade, quer pela imprensa, quer pela educação e instrução racionalista que as crianças matriculadas em suas escolas recebem (A Lanterna, edição de 23/08/1913).

A festa de inauguração das Escolas Modernas 1 e 2 ocorreu em 19/10/1913, no salão do Congresso Gil Vicente. Após exposições de Florentino de Carvalho e de Leão Aimoré, os participantes fizeram uma visita à Escola Moderna nº 2. A notícia foi assim veiculada:

A concorrência ao salão do Congresso Gil Vicente foi regular, saindo todos favoravelmente impressionados da interessante velada.

O programa por nós anunciado foi habilmente executado. Falaram, com geral agrado, os companheiros Florentino de Carvalho, professor da Escola Moderna nº 2, e Leão Aimoré, secretário do Comitê da Escola Moderna. Os pequenos cantaram os hinos escolares e recitaram bem escolhidas poesias.

Realizou-se depois a visita à E. M. nº 2, onde ainda falaram o companheiro João Penteado, professor da E. M. nº 1, que, com um dos seus alunos, deu uma demonstração prática do ensino da sua escola, fazendo o mesmo Florentino de Carvalho com dois dos seus alunos (A Lanterna, edição de 23/10/1913).

A Escola Moderna nº 2, que ao longo de sua existência foi transferida para a Rua Maria Joaquina nº 13, no Braz, foi dirigida inicialmente por Florentino de Carvalho e, após, por Adelino de Pinho. Provavelmente foi inaugurada em 1913 e, diferentemente da Escola Moderna nº 1, oferecia apenas aulas diurnas. Fazia uso do método indutivo, demonstrativo e objetivo baseado na “experimentação, nas afirmações científicas e raciocinadas”. Seu programa oferecia aulas de leitura, caligrafia, gramática, aritmética, geometria, geografia, botânica, ecologia, mineralogia, física, química, fisiologia, história e desenho. Exaltava estar preparada para proporcionar às crianças “educação artística, intelectual e moral”, além de conhecimentos de tudo quanto as rodeia, de ciências e artes, do belo, do verdadeiro e do real. Para tanto, contava com biblioteca própria, visitas a museus, festas, palestras, sessões artísticas e conferências científicas (A Lanterna, edição de 23/08/1913).

A inauguração das escolas foi muito festejada e exaltada, apesar da estrutura das escolas não ter sido aquela sonhada e planejada inicialmente. A arrecadação dos recursos necessários para a fundação de um “estabelecimento modelo” ficou muito abaixo da meta estabelecida, entretanto, tal fato não impediu os idealizadores das escolas racionalistas de abrirem os espaços escolares “com excelente mobiliário”.

À rua Saldanha Marinho, 58, no Belenzinho, e na rua Muller, 74, entre o Braz e o Pari, estão instaladas essas duas escolas, dirigidas respectivamente pelos companheiros João Penteado e Florentino de Carvalho.

Os prédios onde funcionam prestam-se regularmente para esse fim, estando ambas fornecidas de excelente mobiliário e de muitos dos petrechos necessários.

Se é verdade não serem ainda pequenos institutos modelos, certo é, porém, que, tendo-se em vista os fracos recursos da E.M., já apresentam essas escolas uma boa promessa de quanto ainda se poderá fazer, se o Comitê encarregado dos trabalhos não escassear o auxílio de todos que se interessam pelo desenvolvimento do método de ensino racionalista (A Lanterna, edição de 18/10/1913).

A direção da Escola Moderna nº 2 ficou a cargo inicialmente de Florentino de Carvalho (1883-1947), pseudônimo de Primitivo Raymundo Soares, tipógrafo, eletricitista, professor, diretor, em 1924, da revista “A Obra” e do jornal “A Plebe”, redator de “O Libertário” e colunista de quase todos os jornais populares.

Florentino de Carvalho, pseudônimo pelo qual ficou conhecido Primitivo Raimundo Soares (1883-1947), nasceu na cidade de Campomanes, província espanhola de Oviedo. Ainda criança (em 1889), transferiu-se para o Brasil com sua família. Coursou e concluiu

o ensino primário no Liceu do Sagrado Coração de Jesus, em São Paulo. Tentou então matricular-se numa escola normal, a fim de continuar os estudos em nível médio, intento que não se concretizou em função dos poucos recursos da família. Desobedeceu a vontade de seu pai, católico fervoroso, que pretendia torná-lo sacerdote, e ingressou na Força Pública de São Paulo (em 1898), tornando-se sargento em pouco tempo. Em 1901, a leitura do livro *A Conquista do Pão*, de Kropotkin, aproximou Florentino do ideário anarquista, fazendo-o abandonar a Força Pública, mudar-se, com a família, para Santos e adotar a profissão de tipógrafo (Nascimento, 2000). Em 1912, Florentino foi expulso do país por causa da greve nas docas de Santos (E. Dias, 1977), tendo retornado algum tempo depois. Sua família era quase toda anarquista, a irmã, Maria Angelina Soares, dedicou-se ao magistério em associações libertárias e criou o Centro Feminino de Educação (Prado, 1985) (PERES, 2010: 112-113).

Seus artigos deixam claro o seu entendimento acerca da educação. Ele encarava a educação libertária de forma ampla, como algo que se aprendia e se ensinava não apenas dentro do espaço escolar. “A educação para ele abrangia todos os aspectos da vida de relação e não se reduzia apenas aos conhecimentos tecnológicos e técnicos” (NASCIMENTO, 2000: 169). Assim, “as greves, as organizações proletárias, as comissões, os jornais e revistas operárias redundavam em experiências educativas (NASCIMENTO, 2000: 169).

(...) não era apenas o aprendizado adquirido em escolas o único válido no processo educativo das crianças e dos adultos. Mais que escolas, era necessário um ambiente cotidiano onde os elementos da sociabilidade – como a justiça, a estética, o estímulo à independência, a solidariedade, a cooperação dentre outros – fossem abundantes, resultando na concretização de uma sociedade sã. Ainda mais porque tal aprendizado escapa, muita das vezes, à competência do ensino escolar (NASCIMENTO, 2000: 170).

Florentino de Carvalho entendia que o indivíduo em cada ação cotidiana tinha meios para se educar de forma a se tornar apto a capacitar as pessoas ao seu redor para a conquista da liberdade. A educação para a liberdade ocorria, portanto, dentro e fora dos espaços escolares: com professores ou com pessoas das mais variadas especialidades. Ele encarava a educação como sendo uma luta do próprio operário e não um direito que se recebia do Estado. Para ele, a educação deveria ser livre de dogmas, de mentiras sagradas, ser baseada na observação, na experiência.

Ele criticava de forma ácida o modelo de ensino oficial, baseado no militarismo, no nacionalismo e na religião. O ensino oficial, patriótico e militar era para

ele “um elemento de deturpação de todos os sentimentos humanitários” (NASCIMENTO, 2000: 135).

O Estado, através do ensino oficial, do professor e do livro, ensina a arte de guerrear. O ensino nacionalista, militarizado e oficial, produz péssimos resultados: exaltação do nacionalismo; ensino de enganos; faculta maior dominação da classe capitalista sobre a classe trabalhadora; induz os trabalhadores à obediência cega às leis criadas pelos dominadores; prática do culto ao Estado; gera no proletariado inclinações à subserviência ante os privilegiados. Assim o ensino estatal não é educação. O Estado procura não educar, mas antes modela as pessoas de modo a distanciá-las de um ‘desenvolvimento natural’, melhor preservando o ‘regime político ou religioso estabelecido’. Além disso o ensino oficial produz em seus alunos uma série de ‘vícios e enfermidades’ a saber: ‘pessimismo’, ‘tristeza’, ‘temperamento irascível’, ‘orgulho exagerado’, ‘presunção’, ‘ódio e desprezo ao estrangeiro’, ‘inclinação a ferir com gestos e com palavras a suscetibilidade de outrem, sentido prazer em irritar ou humilhar’, ‘inveja dos que gozam melhores regalias’, ‘falsa comiseração pela extrema pobreza que reflete a diferença de condições’ (NASCIMENTO, 2000: 136).

Florentino de Carvalho foi responsável por estabelecer uma diferença interessante entre a Escola Moderna de Barcelona, que propunha a adoção de um método neutro, equidistante da monarquia e do clero espanhóis, e as Escolas Modernas de São Paulo. Para ele, tanto a escola do Estado como a escola clerical moldam as crianças segundo suas convicções e interesses. Assim, não há em nenhuma escola um ensino neutro e, por essa razão, a educação anarquista deveria, dentro e fora da escola, preparar para a vida livre (NASCIMENTO, 2000: 172)

Após um breve tempo, a direção da Escola Moderna nº 2 passou das mãos de Florentino de Carvalho para as de Adelino de Pinho, que nasceu, conforme elucida Fernando Antônio Peres,

(...) no norte de Portugal, na província de Aveiro, em 21/2/1885; ‘atarracado e explosivo’, analfabeto até idade adulta, ‘em moço tinha sido motorneiro e se instruíra por conta própria, chegando a publicar diversos opúsculos e a colaborar com abundância nos jornais libertários’. Aliás, segundo Edgar Rodrigues (1994), tornou-se autodidata exatamente através da participação nos círculos anarquistas paulistanos. Bastante atuante nas escolas operárias e nas greves do começo do século XX, além da Escola Moderna nº 2, também havia lecionado na Escola Social de Campinas e numa escola para filhos de trabalhadores na cidade mineira de Poços de Caldas, por muitos anos (PERES, 2010: 111-112).

Dentre as inúmeras colaborações de Adelino de Pinho com a imprensa anarquista, destaca-se um discurso em homenagem a “Francisco Ferrer e a sua obra”, lido na comemoração de 13 de outubro de 1914 e publicado em três edições (de 24/10, de 07/11 e de 05/12/1914) do jornal “A Lanterna”. Nesse discurso, Adelino afirmava:

Porque, senhores, convém frisar o seguinte: nesta sociedade em que vivemos, quem pretender levar uma vida coerente, isto é, praticar precisamente o que prega, executar aquilo mesmo que pensa, esse alguém pode contar, inevitavelmente, com os ódios e os rancores de todos aqueles que têm interesse de manter essa sociedade, que outra coisa não produz senão aleijões morais, mantendo uma educação tendente a fazer dos indivíduos manequins que defendam a pátria e se deixem matar pela defesa duns direitos que nunca possuíram, se precipitem apoliticamente sobre os indivíduos doutras pátrias e se despedacem mutuamente para gaudio dos grandes banqueiros e dos acionistas dos estaleiros navais e grandes fábricas de espingardas e canhões (A Lanterna, edição de 05/12/1914).

Adelino era crítico contumaz da educação patriótico-militar, voltada para a guerra. No discurso em homenagem a Ferrer y Guardia, questiona para quê serviu toda a instrução ofertada pelo Estado na Alemanha. E ele mesmo responde:

Para desenvolver, aperfeiçoar, progredir e multiplicar os armamentos, os apetrechos bélicos, desenvolver o espírito da disciplina, militarizar, por assim dizer, a vida social, preparar e provocar a morte. E porque? Porque os dirigentes alemães tiveram o cuidado de, desde a escola, incutir, cultivar e manter a admiração pela guerra, a aversão pelo estrangeiro, enfim, preparando a mentalidade das massas para um dia as desencadear contra o mundo como estamos vendo. E isto convence-me de que é preferível encontrar-me em frente dum homem analfabeto, mas bem intencionado, de ideias pacíficas do que diante dum sábio com ideias belicosas (A Lanterna, edição de 05/12/1914).

A crítica ao ensino patriótico-militar, aliás, ocupava o mesmo lugar de importância da crítica ao ensino clerical. Uma circular publicada pelo Comitê da Escola Moderna no jornal “A Lanterna” dirigia-se aos pais esclarecendo que as crianças educadas através do método racionalista não se tornariam “militaristas fanfarrões” ou pessoas preconceituosas em relação às “raças” ou às “cores”.

Os pais que confiam os seus filhos aos cuidados educativos da Escola Moderna podem ficar certos de uma coisa: eles não sairão de lá vitimados pelos prejuízos religiosos ou políticos.

O ensino da Escola Moderna não engendra fanáticos de seita alguma, nem militaristas fanfarrões, nem jacobinos ridículos.

Lá não se incute, mas demonstra-se praticamente às crianças que os humanos de todas as raças e de todas as cores são igualmente dignos

de respeito, sendo todos igualmente susceptíveis das mesmas qualidades e das mesmas aptidões, contanto que sejam favorecidos pelas mesmas circunstâncias (A Lanterna, edição de 31/01/1914).

Assim, o ensino patriótico-militar era severamente criticado por coibir nas crianças o desabrochar dos sentimentos naturais de fraternidade e hospitalidade, através da valorização da repulsa pelo diferente e pelo estrangeiro, provocando nos pequenos sentimentos de orgulho, de egoísmo e de competição.

O indivíduo que nasce, cresce e vive num ambiente livre de idéias concernentes às fronteiras políticas, de prejuízos de raça, não sabe, felizmente, das diferenças entre nacionais e estrangeiros, não tem prevenção contra os tipos de cor diferente da sua, sempre que se apresentem em atitude pacífica e fraternal. Este sentimento natural de fraternidade, de hospitalidade, que é inerente a todos os seres humanos, não pode ser destruído ou deturpado pelos professores (Guerra Sociale, edição de 28/12/1916).

Quais podem ser os sentimentos, as idéias, os sonhos do tenro infante que no lar, na rua, na escola ouve falar de grandes trabalhos, do dever de matar ou morrer pela pátria, de vencidos e vencedores, que canta hinos aos chefes dos exércitos, exhibe o uniforme, anda continuamente empunhando a arma homicida; que ao rufar do tambor, e ao toque de corneta realiza manobras nas praças públicas, e nos campos faz simulacros de combates? (Guerra Sociale, edição de 28/10/1916).

(...) a uma instrução tendenciosa que procura matar nos indivíduos os sentimentos de amor e de respeito aos nossos semelhantes – mil vezes preferível um analfabetismo que os salve das loucuras e dos furores guerreiros ensinados pelo militarismo, que não é senão a causa determinante das odiosidades existentes entre os povos deste planeta (A Plebe, edição de 12/03/1921).

Outros veículos de comunicação e divulgação das escolas racionalistas eram o jornal “O início” e o Boletim da Escola Moderna. Ao todo foram três exemplares publicados do jornal “O início” e três exemplares do Boletim.

O primeiro exemplar do jornal “O início” foi publicado em 06/09/1914, o segundo em 04/09/1915, e o terceiro em 19/08/1916.

“O início” era um jornal produzido pela Escola Moderna nº 1, em que eram veiculados textos dos professores e dos estudantes, além dos balanços financeiros e das listas de doações e de alunos.

Em sua primeira edição, o jornal dos “alunos da Escola Moderna nº 1” esclarece: “o escopo de nosso moderno jornalzinho é cultivar sentimentos e amor pela

paz, pela instrução, pelas letras e pela humanidade, fazendo despertar na infância o desejo de uma vida fraternal, humana, livre de prejuízos resultantes de convenções sociais” (O início, edição de 06/09/1914).

O jornalzinho contava, ainda, com uma seção destinada ao relato dos passeios realizados pelos estudantes e outra dedicada aos “exercícios de descrição”, especialmente criada para que as crianças pudessem exercitar a escrita e a observação dos ambientes: “na nossa escola se realizam exercícios de composição e descrição que são dados aos alunos, gradualmente, todas as semanas, a fim de que eles aprendam a escrever seus pensamentos, a redigir cartas e a fazer descrições de objetos com observância da devida ordem classificativa e emprego de pontuação precisa” (O início, edição de 04/09/1915).

Terça-feira, dia 14 de junho de 1914, nós fomos ao Jardim da Luz (...). Depois chegaram as meninas e os meninos da Escola Moderna nº 2, nós fomos ver os peixinhos, os macaquinhos, a águia, os passarinhos e as araras (Antonietta Moraes. “O início”, edição de 04/09/1915).

Estou vendo sobre uma caixa uma tesoura, uma navalha, um livro chamado História do Brasil, um livro chamado Dicionário do Brasil, uma pedra, uma aritmética, uma faca, uma pedra de mármore, uma tampa de tinteiro, uma garrafa, uma caixinha de penas, um apagador, uma Geografia da Infância, um saca-rolha, o Jornal “A Voz do Trabalhador”, duas folhinhas, um quadro negro, cinco mapas, um globo terrestre, um quadro com o retrato de Francisco Ferrer, um armário, uma mala, dois papelões e uma lata vazia (Edmundo Scala. O Início, edição de 04/09/1915).

Eu estou vendo minha casa, um sofá com veludo verde, meia dúzia de cadeiras novas, um relógio, um quadro com o retrato de meu pai montado à cavalo, um porta-toalha, um retrato de minha mãe, um quadro com o retrato de minha família, um quadro com o retrato da família de minha tia, uma mesinha de sala, um tapete, uma bandeja, dois copos de ouro, meia dúzia de xícaras cor de ouro, meia dúzia de pratos todos enflorados, um par de brincos e uma caixa de brinquedos que eu ganhei de presente (Catarina Bari. O início, edição de 19/08/1916).

Destacando a importância dos passeios no método racionalista, o jornal “A Lanterna” publicou um artigo de A. Mignon em que se debatia o que era mais proveitoso para a educação das crianças: um passeio com ensinamentos práticos ou horas trancadas dentro de uma sala de aula com conteúdos teóricos?

Qual é a criança de inteligência mediana que não tirará mais proveito dum passeio pela cidade, ou pelo campo, com os olhos bem abertos,

povoando de fatos a memória, do que de duas horas de estudo acompanhadas pela música de sessenta a oitenta pares de tamancos? (A Lanterna, edição de 10/07/1915).

Já o Boletim da Escola Moderna teve seu primeiro exemplar publicado em 13/10/1918, o segundo em 18/03/1919, e o terceiro em 01/05/1919.

No primeiro exemplar, é dito que “apesar da exiguidade de formato com que se apresenta, o Boletim da Escola Moderna poderá prestar valiosíssima contribuição para a obra de propaganda racionalista, que temos empreendido, servindo de veículo para a disseminação das modernas correntes de ideias que tendem a reabilitar a humanidade para a vida, redimindo-a e tornando-a livre e feliz” (Boletim da Escola Moderna, edição de 13/10/1918).

O Boletim trazia homenagens a Ferrer y Guardía, destacando que sua publicação acontecia no dia em que se “comemorava” o nono ano do falecimento do fundador da Escola Moderna, apresentava o projeto do Boletim, além de uma matéria que destacava os malefícios do ensino clerical e do ensino estatal, de autoria de Adelino de Pinho. O professor da Escola Moderna nº 2 afirmava que

(...) em nada se diferenciam estes dois métodos, nem nos sistemas nem nos resultados. A igreja por obra e graça de deus e do espírito santo, não houve mal que não causasse nem calamidade em que não lançasse a pobre humanidade: ateou guerras, deu origem à inquisição, que queimou, caluniou, perseguiu e desgraçou tantos milhões de criaturas; sempre aconselhou obediência e resignação aos fracos quando diante dos fortes e, recolhendo os despojos de suas vítimas, enriqueceu-se, ficando senhora do universo enquanto a humanidade jazia escrava, miserável e confundida com a lama do chão.

O Estado apoderou-se da Escola e é inútil fazer-lhe o processo. Esta guerra, a mais terrível, calamitosa e desgraçada das guerras, é obra da Escola a serviço do Estado (Boletim da Escola Moderna, edição de 13/10/1918).

Nesse primeiro exemplar do Boletim ainda havia a informação de que o jornal “O início”, publicação dos alunos da Escola Moderna nº 1, havia sido substituído momentaneamente pela publicação do Boletim, vez que não havia recursos para a publicação dos dois jornais ao mesmo tempo. O Boletim esclarece que a retomada da publicação do jornal “O início” é um desejo de todos, “porque entendemos que os alunos também precisam exercitar-se na imprensa, a fim de se habilitarem para a luta do pensamento na sua cooperação para o progresso moral e intelectual da Humanidade”. O

Boletim trazia, também, anúncios de festas e comemorações e a relação dos alunos matriculados em seus cursos (cerca de 81 alunos).

A segunda edição do Boletim, datada de 18/03/1919, contava, dentre outros artigos, com um anúncio que noticiava que a Escola Moderna nº 1 tinha atingido, mesmo com as dificuldades da época, “70 e tantos” alunos, incluídos nesse montante os alunos do curso de datilografia, que havia sido implantado há mais ou menos um ano. Dentre as dificuldades citadas, o Boletim destaca o fechamento temporário da Escola nos meses de outubro e novembro de 1918, em razão de uma epidemia. Afirma que as dificuldades foram superadas já em dezembro daquele ano graças às contribuições das associações operárias, das lojas maçônicas e de pessoas identificadas com o método racionalista. Tal como no primeiro exemplar, o Boletim divulgou anúncios de festas e comemorações e a relação dos alunos matriculados em seus cursos.

A terceira e última edição do Boletim, de 01/05/1919, aborda, como temas principais, a questão da exploração do trabalho infantil e da instrução racional. Os artigos são, respectivamente, de Edmundo de Amicis e de Elmano de Andrade.

A infância será poupada porque todos os homens trabalharão e a produção terá por fim a satisfação das necessidades comuns e não o lucro de poucos, e a máquina será auxiliar e não tirana dos homens; vossos filhos frequentarão também a escola, porque todos terão o direito a cultivar o espírito até o limite reconhecido pelas tendências, capacidade e dignidade do homem civilizado; eles crescerão contentes e benévolos, porque não crescerão mais na miséria tétrica e na cansaíra bestial que confunde a consciência e perverte o coração (Boletim da Escola Moderna, edição de 01/05/1919).

Diversos são os sistemas de ensino usados atualmente. A influência exercida por cada um deles é incontestavelmente poderosa e muito concorre para o desenvolvimento ou para a estagnação da sociedade. Segundo a orientação que tiver, a educação pode assumir um caráter religioso, bélico, artístico e traçar uma trajetória de altivez ou independência, de libertação ou humanitarismo.

(...).

Banir os dogmas é um dever que se impõe. A escola não é um templo religioso nem um centro político. É um cadinho onde são purificados os espíritos a fim de se tornarem livres e independentes e não sectários de mentiras e de embustes. O seu fim é este: a perfeição do indivíduo. Logo, para que as novas gerações sejam educadas integral, racional e cientificamente; para que a humanidade de amanhã seja formada de organismos robustos, cérebros ilustrados, corações afetuosos só uma instituição se torna preciso erguer: a Escola Moderna.

Os outros estabelecimentos de ensino, os colégios, os liceus, etc. não passam de prisões que é necessário demolir (Boletim da Escola Moderna, edição de 01/05/1919).

Trazia, inda, seus costumeiros anúncios de festas e comemorações, além de artigos de João Penteado e de Elisèe Reclus. Destaca a abertura da Escola Moderna de São Caetano “fundada em dezembro do ano passado, e aberta em começo deste ano, sob a direção do companheiro José Alves”.

Além das Escolas Modernas 1 e 2 de São Paulo e das escolas citadas no capítulo anterior, diversos outros espaços escolares racionalistas foram abertos no Brasil, como a Escola Moderna de São Caetano, citada no terceiro exemplar do Boletim da Escola Moderna, e a Escola Nova, dirigida por Florentino de Carvalho.

Sobre a ‘Escola Nova’ (ou Escola Moderna da Rua da Mooca) sabe-se pouco. Certamente sua fundação havia ocorrido algum tempo após o surgimento da Escola Moderna nº 2 (do Brás), talvez em 1914. Sua denominação – ‘Escola Nova’ e não Escola Moderna nº 3 – assim como a substituição de Florentino por Adelino na direção da Escola Moderna nº 2, são fortes indícios de que havia algumas dissonâncias no grupo que as havia criado (PERES, 2010: 115).

Peres destaca que a Escola Nova foi fechada pela polícia em julho de 1917, em meio às agitações grevistas e seu fundador foi preso e deportado. Enfatiza que as Escolas Modernas 1 e 2, todavia, permaneceram abertas, provavelmente, segundo ele, por uma série de fatores. A primeira razão apontada por Peres tem a ver com a composição (anticlericais, maçons, livre-pensadores) e as alianças efetuadas ao longo do tempo pelo grupo que idealizou a fundação das escolas. A segunda razão guarda relação com a prosperidade das escolas, que além de atenderem cerca de 150 alunos¹¹, conseguiram editar “dois livros escolares – provavelmente a *Cartilha* e a *Seleta* – e dar início à publicação de uma revista: *O Início*, órgão dos alunos, depois substituída pelo Boletim da Escola Moderna” (PERES, 2010: 116), como também realizaram diversas atividades de propaganda, mobilizando muitas pessoas em suas conferências, cursos, festas, saraus etc.. O terceiro motivo apontado por Peres como sendo um fator que contribuiu para a sobrevivência das Escolas Modernas tem a ver com o fato de as

¹¹ (...) no correr do mês de junho p. p., a Comissão recomeçou os seus trabalhos, fundando a primeira Escola Infantil no Bairro do Belenzinho, esta capital.

Os bons resultados obtidos com esta primeira escola animaram a Comissão à instalação de outra no Bairro do Pary, o que teve lugar no mês de agosto p. passado.

Esses dois institutos mantêm cursos diurnos para crianças e noturnos para adultos, tendo já ao todo uma frequência de 150 alunos, mais ou menos (A Lanterna, edição de 31/01/1914).

escolas terem se transformado em um “privilegiado espaço de sociabilidade”, com a realização, por exemplo, de festivais diurnos e noturnos (ou veladas).

As repressões policiais e as alterações no contexto histórico ao longo da década de 1910 impuseram duros enfrentamentos financeiros às Escolas Modernas de São Paulo. Em comunicado da Comissão Administrativa da Sociedade Escola Moderna é informado aos leitores do jornal “Guerra Sociale” que:

Era o nosso primitivo projeto fundar nesta capital uma grande escola modelo, que seria a fonte irradiadora do ensino racionalista experimental neste país. Os alunos preparados nesse estabelecimento ficariam aptos para fundar e dirigir novas escolas semeadas pelos diversos estados do Brasil; mas essa aspiração não pode ser realizada porque os recursos angariados foram exíguos demais para tão vasto plano.

Pensou-se ainda na conveniência de serem editados livros escolares apropriados ao nosso ensino, chegamos mesmo a gastar algum dinheiro em trabalhos preliminares; mas tivemos de abandonar a iniciativa, por diversas circunstancias prejudiciais.

Fundamos, finalmente, duas escolas e cooperamos no estabelecimento e manutenção de uma terceira.

Nenhuma delas nos satisfaz plenamente – digamo-lo sem rodeios – mas apraz-nos reconhecer que, com todas as suas imperfeições e lacunas são preferíveis, sob todos os pontos de vista, às escolas religiosas e do Estado – abstraindo mesmo as nefastas influências morais destes estabelecimentos de ensino (Guerra Sociale, 01/05/1917).

A despeito de terem resistido às repressões policiais ocorridas em 1917 e às dificuldades financeiras que sempre as acompanharam, as Escolas Modernas 1 e 2 foram fechadas em 19/11/1919, através de um ofício subscrito pelo Diretor Geral de Instrução Pública do Estado de São Paulo, Oscar Thompson. A justificativa se apoiou na explosão de uma bomba na Rua João Boemer, na qual morreu José Alves, diretor da Escola Moderna de São Caetano. O jornal “A Plebe” assim noticiou o fechamento arbitrário das escolas:

A polícia, manejando os seus bonecos da Diretoria de Instrução Pública, que já perdeu a altivez e a independência que lhe ficavam muito bem, ordenou o fechamento das Escolas Modernas, uma à Avenida Celso Garcia, 262, do professor João Penteado, e outra à Rua Maria Joaquina, 13, do professor Adelino de Pinho.

Esses professores receberam ofícios do dr. Oscar Thompson declarando que, tendo sido verificado pela Secretaria da Justiça que as suas escolas, visando a propagação das ideias anárquicas e a implantação do regime comunista, ferem de modo iniludível a

organização política e social do país. Por isso foi decretado o seu fechamento.

Mesmo que as afirmações da Secretaria da Justiça fossem verdadeiras, esse ato só poderia ser levado a efeito se a sua ação se estendesse às escolas corruptoras que existem em todos os pontos da capital e do interior, onde se ministra às pobres crianças toda a sorte de mentiras religiosas e sociais.

Querem maior atentado à consciência do que as escolas dirigidas por padres nos desvãos escuros de infectas sacristias? (A Plebe, 29/11/1919).

Em artigo publicado no jornal “Spartacus”, do Rio de Janeiro, também na edição de 29/11/1919, Adelio acusa a “padralhada” e a “jesuitada” de estarem por trás da determinação de fechamento das escolas racionalistas pelo governo de São Paulo sob o pretexto de as escolas serem focos de ideias subversivas. A intolerância da Igreja católica em relação ao método racionalista foi, segundo o artigo, o motivo que levou os padres a pressionarem o governo para o fechamento das escolas, vez que “as Escolas Modernas têm o grande defeito, para os potentados e poderosos da terra, de não incutir no espírito de seus alunos princípios de moral religiosa ou patriótica de qualquer espécie. O seu intuito é preparar homens do futuro, homens que não se curvem diante de fetiches de qualquer ordem. Criaturas que pensem, que sintam, que formem opinião de todos os fenômenos sociais sem preconceitos, sem idéias preconcebidas, por impulso próprio, por raciocínio pessoal”.

Num país, que alguém com tanta justeza apelidou de analfabetolândia, por uma simples violência policial-clerical fecham-se duas escolas onde cerca de duzentas crianças recebiam o pão do espírito sem oneração para o Estado.

Quando tantos espíritos superiores consideram o problema do analfabetismo como o maior flagelo que consome o Brasil, no Estado Modelo deste país, até modelo nisto, encerram-se escolas por tomarem a sério o seu papel.

De duas, uma. Ou todas essas campanhas contra o analfabetismo são pura encenação, ou todas essas Ligas para a disseminação do ensino ultimamente criadas não passam de agências eleitorais que se mascaram com o nome de instrutivas para arrebatar eleitores arranjando assim um lugar à mesa do orçamento, ou então o ato do fechamento de duas escolas independentes que nada querem do Estado, nem do Município, que se bastam a si mesmas com próprios recursos e que merecem aos Pais dos alunos toda a confiança e toda a solidariedade, mereceria o protesto mais veemente, a censura mais acerba, a hostilidade mais severa. No entanto a imprensa burguesa limitou-se a noticiar o fato em meia dúzia de linhas quase invisíveis

sem o mínimo comentário. E noutro tempo teriam exigido a fogueira para os seus professores! (Jornal “Spartacus”, edição de 29/11/1919)

A criação das Escolas Modernas 1 e 2 de São Paulo se inscreve dentro de um contexto político amplo. A abertura das escolas racionalistas só foi possível em razão de uma reforma legislativa liberalizante ocorrida no final do século XIX: a “Reforma Leôncio de Carvalho”, que deu grande liberdade para a abertura de escolas particulares sem a necessidade de autorização estatal. Com base nessa Reforma, foram abertas escolas protestantes, positivistas e também escolas libertárias: a “tolerância, para com o funcionamento, durante algum tempo, de escolas anarquistas, se inscreveu dentro do quadro dessa postura liberalizante assumida pelas elites. Entretanto, as convicções liberais dos governantes, não os impediram de reprimir, com violência, as manifestações e mesmo as instituições escolares libertárias” (JOMINI, 1990: 37).

A Primeira República foi marcada por uma forte presença dos anarquistas no movimento operário brasileiro. Predominantemente de origem europeia, os militantes libertários não tinham qualquer apreço pela ação política partidária e defendiam o combate ao Estado, razão pela qual não participaram dos movimentos que reivindicavam ao Estado o fornecimento de uma educação pública oficial. Ao contrário, sempre destacaram que a educação nas mãos do Estado é um ótimo mecanismo para a dominação.

No Brasil o anarquismo foi, no início do século, o mais importante movimento de ação e contestação em torno da desigualdade. Os anarquistas, italianos principalmente, chegaram a São Paulo onde uma incipiente indústria buscava se firmar a partir de uma economia agrário-exportadora de herança oligárquica e escravagista. Foram eles que trouxeram uma novidade histórica para o país em que a emergência jurídica do trabalhador livre ocorrera somente no final do século XIX. Mostraram que o possível depende das pessoas audazes e não de negociações políticas.

O efeito da novidade anarquista foi a conquista de direitos elementares pelos trabalhadores, cujo preço foi a repressão com exílios e deportações, simultaneamente a uma estratégia de controle estatizante de inspiração fascista, levada a cabo pela ditadura de Getúlio Vargas nos anos 30 e 40 (PASSETTI, 1998: 12).

A educação, desta forma, devia partir dos próprios trabalhadores. Jamais deveria partir do Estado ou de outra instituição como, por exemplo, a Igreja. Não devia, ainda, se restringir aos espaços escolares: a educação libertária abrange todos os aspectos da vida em relação. Desta forma, eram consideradas experiências educativas as

greves, a leitura de jornais e revistas, teatros, debates, comissões, etc. Assim, mais do que uma escola libertária para as crianças, era necessário que elas pudessem crescer em um ambiente de cultura libertária, onde os elementos da sociabilidade como a justiça, a estética, a solidariedade, o apoio mútuo e o estímulo à independência fossem abundantes.

Uma educação libertária objetiva criar, possibilitar e facilitar a existência de uma ‘cultura racional’. Noutras palavras, um conhecimento fundamentado na experiência, na verificação concreta de seus postulados e no raciocínio humano, não em dogmas religiosos, filosóficos ou metafísicos. Para o estabelecimento de uma verdadeira cultura é imperativo ‘criar ao redor da infância um ambiente de justiça, de independência e de estética que liberte dos vícios e dos preconceitos’ e demais prejuízos da sociedade burguesa. É oportuno ressaltar que os anarquistas do início deste século entendiam cultura como conhecimento racional. Uma compreensão antropológica atual deste termo amplia seu campo de abrangência para toda dimensão criativa do ser humano (NASCIMENTO, 2000: 169).

A imprensa libertária era um desses espaços de prática de liberdade.

Os anarquistas sabiam que não havia imprensa isenta de interesses, como pretendiam os liberais, pois todo fato é noticiado de maneira interpretativa e toda imprensa mobiliza como adesão ou omissão dos leitores. No editorial, denominado ‘É preciso escandalizar’, Florentino de Carvalho assinava com seu verdadeiro nome, Primitivo Soares, e despistava a repressão que o perseguia para se transformar em um correspondente em Lisboa. De maneira direta e convincente, informava que o jornal anarquista é um agente de mobilizações, mas que se recusava liderar pessoas ou classes; para ele, o papel do jornal ao escandalizar era o de ‘precisamente exprimir admiração ou espanto que causam os princípios ou práticas hostis ao ambiente estabelecido’. Segundo Florentino de Carvalho, ‘devemos escandalizar a todo transe. Quando tivermos escandalizado o mundo ele será nosso’ (PASSETTI; AUGUSTO, 2008: 61-62).

Luíza Uehara afirma que Florentino de Carvalho “escreveu sobre os embates anarquistas, afirmando que não se tratava de idealizar o futuro, nem de ficar à espera de um guia, mas de modificar o presente por meio de relações livres de hierarquias” (UEHARA, 2012: 376). Segundo ele, esse modo de encarar os desafios gerava escândalos.

E nós, se não queremos gastar a cachola nem os pulmões inutilmente, temos que propagar as nossas ideias sem prudência alguma, sem palavras com sentido figurado. (...) Tratem os, por todos os meios, de escandalizar a todo o mundo, em todo o momento e lugar.

Na edição de 19/07/1919, do jornal “A Plebe” é possível ler:

Há sempre entre o povo uma parcela de ingênuos dispostos a engolir as pílulas amargas, mas bem douradas, que os jornais da burguesia malevolamente lhe impingem. Por isso é preciso que estejamos alerta na barricada, para analisar, documentar, destruir as balelas que os nossos inimigos, que são os inimigos do povo, forjam contra nós (Jornal A Plebe, edição de 19/07/1919).

A imprensa anarquista, desta forma, servia como um meio de informação dos operários, através da divulgação de artigos e livros clássicos ou mesmo de notícias que interessavam aos operários escritas pelos editores, por professores, por simpatizantes da causa libertária. Essas publicações eram, portanto, uma forma de ação direta, “de recusa das mediações por partidos ou parlamentos; uma afronta à condução de consciências por líderes que se afirmou como práticas livres e cotidianas que ‘corroem o campo complementar da legalidade e da ilegalidade, ao negarem a submissão ao julgamento de uma autoridade superior’”. Essas experiências afirmam relações anarquistas entre crianças, jovens e adultos que, apartados de hierarquias, enfrentam riscos e inventam novos costumes” (UEHARA, 2012: 376).

Em uma era de iracundos analfabetos, de ex-escravos desterrados, governados por um simulacro de aristocracia europeia, os anarquistas entraram na cultura brasileira para gerar o inopinado, o que permanece à flor da pele, o indomesticável, o indisciplinado, os possíveis desde aquelas pessoas tidas como simples, comuns, ordinárias, sejam, ignorantes, fodidas, chamadas anarquistas, que inventaram e escola como mundo e colocaram o mundo no jornal, encorajando maneiras para dar forma à liberdade (PASSETTI; AUGUSTO, 2008: 71-72).

Defensores de uma educação contra hegemônica, não autoritária, adepta de práticas não punitivas, contrária à obediência, à vontade de mandar, às hierarquias, os libertários nunca se apegaram a dogmas ou teorias. Viram no método racionalista uma possibilidade de oferecimento de uma educação que se coadunava com suas lutas pela conquista da liberdade e contra toda autoridade, mesmo sem seu criador, Francisco Ferrer y Guardía, ter se declarado anarquista¹².

¹² Postura similar a adotada por alguns libertários em relação a Paulo Freire.

CAPÍTULO IV

A EDUCAÇÃO ANTIAUTORITÁRIA E AUTOGESTIONÁRIA

A educação foi, e continua sendo, um dos temas fundantes do pensamento libertário. Encontra no cerne do antiautoritarismo e da liberdade suas bases: experimenta práticas que não estimulam a competição, a dominação, as relações hierarquizadas presentes na educação burguesa e, sim, práticas não punitivas, que inventam novos convívios baseados na igualdade, na solidariedade, no afeto, na curiosidade, no pensamento sensível existente nas crianças. Não tolhe, não segrega, não objetiva pacificações, não educa para a obediência, para a imposição de interesses particulares laicos ou sagrados.

A escola, juntamente com outras instituições profundamente marcadas por relações autoritárias, é espaço de formação de sujeitos reprodutores da lógica da propriedade, com claro objetivo de impedir qualquer desvio ou indisciplina seja através da repressão, seja através da captura para a participação.

A escolarização como acesso à educação universal formata o aluno autoritário, cumpridor dos deveres para os quais está sendo formado, sem deixar espaço para as singularidades e para a vida livre. Educa e cria os sujeitos para a servidão fazendo, contudo, que tenham a falsa ideia de que disciplina e liberdade caminham juntas.

Contrária a essa formação do aluno autoritário e obediente, a educação libertária, entendida como educação formal e informal, opunha-se à educação estatal e à confessional, por entender que ambas, às vezes abertamente e às vezes de forma velada, intervinham de forma a ensinar para as crianças qual era o papel social que a sociedade como um todo havia reservado a elas. Por meio da educação todas eram colocadas em seus devidos lugares. Aos filhos dos operários, lugar de servir. Aos filhos dos burgueses, lugar de mandar. A educação servia e serve, dessa forma, como um instrumento político de manutenção da ordem e de repressão no nascedouro de qualquer sentimento de questionamento. A educação autogestionária, ao contrário, pressupõe que o “corpo dos alunos teria voz para estabelecer, modificar e discutir as matérias e métodos do aprendizado, constituindo um exercício salutar da liberdade e da responsabilidade” (NASCIMENTO, 2000: 173).

Foi a partir do século XVIII, com a formação dos Estados nacionais europeus, que a educação passou a ser, aos olhos do Estado, um campo interessante de

intervenção. Paralelamente ao desenvolvimento de sistemas nacionais de educação, o Estado passou a oferecer uma educação oficial e, a partir da Revolução Francesa, o mundo conheceu o sistema público de instrução. Entretanto, segundo Sílvio Gallo:

As raízes da educação pública encontram-se, porém, alguns séculos antes. Numa obra clássica sobre o tema, *História da Educação Pública*, Lorenzo Luzuriaga aponta quatro diferentes perfis dela que se sucederam historicamente: a educação pública religiosa, a estatal, a nacional e a democrática (GALLO, 2015:175).

A educação pública religiosa, que teve como base a Reforma Protestante (séculos XVI e XVII), “tinha como objetivo explícito a formação do bom cristão através da disseminação da alfabetização para a leitura da Bíblia na língua nativa”. A educação estatal, por sua vez, baseada nos ideais iluministas (século XVIII), tinha como fim a formação do súdito, “tanto o militar quanto o funcionário”. Era marcada “pelo despotismo esclarecido e constituía-se numa educação autoritária, de caráter disciplinar, mas também intelectual”. A educação nacional (séculos XVIII e XIX), desencadeada pela Revolução Francesa, tinha “por objetivo a formação do cidadão, constituindo-se numa educação cívica e patriótica do indivíduo, com um caráter popular, elementar e primário”. Por fim, o quarto e último tipo, a educação democrática (séculos XIX e XX) é “marcada pelo crescimento da participação popular nas tomadas de decisões” e tem como objetivo a “formação do homem completo, independentemente da sua posição econômica; apresenta um caráter humanizador e aculturador, procurando levar um maior nível ao maior número de homens possíveis” (GALLO, 2015: 176).

É a partir da formação dos Estados nacionais europeus, portanto, que a educação passa a interessar mais aos governos, que vêem na possibilidade de definir o que os indivíduos aprenderão uma grande e valiosa oportunidade para a dominação da população.

Com a formação dos Estados Nacionais europeus, e mais especificamente do estado da Prússia em 1787, a educação das crianças e jovens de todas as classes sociais passou a ser uma responsabilidade do Estado. O modelo adotado foi o da escola disciplinar protestante e católica. A perspectiva liberal capitalista adotou a governamentalização da escola, que passou a produzir corpos dóceis e úteis para manter o poder soberano do Estado e, também, as relações de poder na Sociedade Civil. Para tanto, foi necessário investir em colocar todos na escola – ricos, pobres, meninos e meninas –, vigiar a todos e criar uma didática baseada na ideia de evolução da espécie humana, bem ao gosto da biopolítica (PASSETTI, POUGY, 2015: 248).

No Brasil, a educação ficou a cargo dos jesuítas até meados de 1759, quando o Marques de Pombal determinou o fechamento de todas as escolas dirigidas pelos padres no Brasil.

O papel dos jesuítas na catequização é amplamente conhecido. Imbuídos da missão de cristianizar os indígenas, chegaram ao Brasil em 1550. Por aqui, catequizaram e instruíram os indígenas e a população enviada por Portugal para a colonização do Brasil. Fundaram diversas escolas e dominaram a educação até a edição do Alvará Régio, de 28/06/1759. Segundo Gicele Cervi, os jesuítas converteram e aculturaram “os que eram estigmatizados como ignorantes e ingênuos” (CERVI, 2012: 68). Com o intuito de “forjar o aluno modesto, cortês, obediente e estudioso”, os padres “introduziram outras noções de divisão racional do espaço, do tempo e do trabalho. Havia lugar e horário para o sono, para as refeições, as diversões, o trabalho, o aprendizado, a devoção” (CERVI, 2010: 69).

De modo geral, os jesuítas atuavam colocando em prática as determinações da *Ratio Studiorum*¹³, de 08/01/1599, que nada mais era do que um tipo de “manual de conduta” com centenas de regras estipuladas pela Companhia de Jesus para o bom caminhar da instrução jesuítica. Segundo este documento, os jesuítas deveriam educar os indígenas para que pudessem se tornar indivíduos civilizados e católicos e os demais alunos, não indígenas, para a elite e as lideranças administrativas e morais do país

O “capítulo I” do “manual” destinava-se a estabelecer as 39 regras do Provincial, que tinha como dever primeiro “zelar com todo empenho para que aos nossos esforços tão multiformes no campo escolar corresponda plenamente o fruto que exige a graça da nossa vocação”. Este “capítulo”, ainda, tratava de forma pormenorizada, por exemplo, da seleção, que deveria ser feita pelo Provincial, de professores de teologia, de filosofia e de letras. Além dessas atribuições, era responsabilidade do Provincial ficar atento aos talentos individuais e proibir livros inconvenientes.

O “capítulo II” continha as regras destinadas aos Reitores. Dentre as 24 normas que deveriam ser observadas por eles, destacam-se as seguintes:

13. Tragédias e comédias. O assunto das tragédias e comédias, que convém sejam raras e só em língua latina, deve ser sagrado e piedoso; nada deve haver nos entreatos que não seja em latim e conveniente; personagens e hábitos femininos são proibidos.

¹³ Disponível em <https://obrascatolicas.com/editorarealeza/download/o-metodo-pedagogico-dos-jesuitas-parte-ii-ratio-studiorum/>. Acesso em 02/07/2021.

14. Prêmio. Cada ano pode haver uma distribuição pública de prêmios, contanto que corram as despesas por conta de homens ilustres e sejam moderadas, em proporção com o número de aulas e a natureza do colégio. Na distribuição de prêmios far-se-á menção honorífica dos que cobriram as despesas. Cumpre zelar com muito cuidado para que os alunos, com a preparação para semelhantes festas, não venham a sofrer algum detrimento moral e intelectual.

O “capítulo III” trata das 30 regras do Prefeito, que deve ser “o instrumento geral do Reitor, a fim de que, na medida da autoridade por ele concedida, possa organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas, de tal arte que os que as frequentam, façam o maior progresso na virtude, nas boas letras e na ciência, para a maior glória de Deus”. Ao Prefeito incumbia, por exemplo, cuidar da eficiência dos professores e da organização dos exames. Devia, ainda, coordenar o acesso dos estudantes a apenas alguns livros.

30. Livros que se devem dar aos estudantes. Nas mãos dos estudantes de teologia e filosofia não se ponham todos os livros mas somente alguns, aconselhados pelos professores com o conhecimento do Reitor: a saber, além da Suma de Santo Tomás para os teólogos e de Aristóteles para os filósofos um comentário para consulta particular. Todos os teólogos devem ter o Concílio Tridentino e um exemplar da Bíblia, cuja leitura lhes deve ser familiar.

O “capítulo IV” trata das 20 regras comuns a todos os professores das faculdades superiores. Todos deveriam realizar uma oração antes da aula, alimentar a piedade dos alunos, usar da modéstia e de brevidade ao refutar algo, ser fiéis às citações, evitar os ditados, remeter os alunos aos livros, repetir os ensinamentos quando necessário, praticar as disputas e procurar o progresso de cada um de seus estudantes.

O “capítulo V” é dedicado às regras do professor da sagrada escritura. Nele é possível se deparar com as seguintes orientações:

8. Confirmar o dogma com a Escritura. Se houver um dogma de fé que grande número de Padres e teólogos afirma se pode provar com a Escritura, não negue esta possibilidade.

16. Evitar controvérsias. Se deparar com um texto controvertido entre nós e os hereges ou alegado nas discussões teológicas pelos dois partidos, limite-se a mostrar com gravidade, porém, e vigor, principalmente contra os hereges, a sua importância para a solução do debate; omita o mais, para, lembrado de seu ofício, não ultrapassar os limites de um professor de Escritura Sagrada.

Os “capítulos VI, VII, VIII, IX, X e XI” são destinados, respectivamente, aos professores de hebraico, de teologia (escolástica), de teologia moral, de filosofia, de filosofia moral e de matemática. O “capítulo XII” traz as regras do Prefeito de estudos inferiores (ginasianos).

A partir deste ponto, o “manual” trata das regras das provas escritas (“capítulo XIII”), que guardam incríveis semelhanças com as normas adotadas ainda hoje, e das regras para a distribuição de prêmios (“capítulo XIV”).

1. Presença dos alunos. - Entendam todos que, se alguém faltar, no dia da prova escrita, a não ser por motivo grave, não será levado em consideração no exame.

2. Tempo da prova. - Venham a tempo à aula para que possam ouvir exatamente a matéria da prova e os avisos que por si ou por outrem der o Prefeito e terminem tudo dentro do horário escolar. Dado o sinal do silêncio, a ninguém será permitido falar com outros nem mesmo com o Prefeito ou com quem o substituir.

3. Preparação. - Os alunos devem trazer os livros e o mais que for necessário para escrever afim de que não seja necessário pedir coisa alguma a quem quer que seja durante a prova.

4. Forma. - A prova será adaptada ao nível de cada classe, escrita com clareza, de acordo com as palavras do ditado e de acordo com o modo prescrito. O que for duvidoso será interpretado no sentido falso; as palavras omitidas ou mudadas sem razão para evitar dificuldade, considerem-se como erros.

5. Cuidado com os que sentam juntos. - Tome-se cuidado com os que sentam juntos: porque, se porventura duas composições se apresentam semelhantes ou idênticas, tenha-se ambas como suspeitas por não ser possível averiguar qual o que copiou do outro.

6. Saída da aula. - Para evitar fraudes, se iniciada a prova, obtiver alguém, por motivo de força maior, licença para sair, deixe tudo o que escreveu com o Prefeito ou com quem no momento estiver encarregado da aula.

7. Entrega das provas. - Terminada a composição, poderá cada um, em seu lugar, rever, corrigir e aperfeiçoar, quanto quiser o que escreveu; porque, uma vez entregue a prova ao Prefeito, se depois quiser fazer alguma correção, já lhe não poderá ser restituída

11. Solenidade dos Prêmios. No dia marcado, com a maior solenidade e assistência de convidados possível, leiam-se publicamente os nomes dos vencedores e cada um dos chamados levantar-se-á no meio da

assembléia e receberá com toda a honra os seus prêmios. Se faltar alguém, sem licença dada, pelo Prefeito, por justas causas, reconhecidas pelo Reitor, perderá o direito ao premio inda que bem merecido.

Após, cuida das regras comuns aos professores das classes inferiores (“capítulo XV”), das regras dos professores de retórica (“capítulo XVI”), de humanidades (“capítulo XVII”), dos professores das classes superior (“capítulo XVIII”), média (“capítulo XIX”) e inferior de gramática (“capítulo XX”). O “capítulo XXI” cuida das regras dos escolásticos; o “XXII” das diretivas para os que repetem privadamente a teologia em dois anos; o “XXIII” das regras destinadas ao ajudante do professor ou bedel; o “XXIV” das regras destinadas aos alunos externos da Companhia; o “XXV” das regras da academia e de seu prefeito (“XXVI”). Os “capítulos XXVII e XXVIII” tratam, respectivamente, das regras da academia dos teólogos e filósofos e das regras do seu Prefeito; por fim, os “capítulos XXIX e XXX” tratam, respectivamente, das regras da academia dos retóricos humanistas e da dos gramáticos.

De todas as normas, destacam-se as referentes aos sistemas de avaliação e de atribuição de prêmios, de recompensas. Em relação às regras de avaliação, percebe-se que muito pouco ou quase nada foi modificado dessa época para cá. Um sistema opressor e informador, que incute medo nos escolares e fornece dados para especialistas. Quanto às recompensas, como se não bastasse todos os malefícios ocasionados por elas nos estudantes, nota-se toda a pompa e solenidade que as envolviam. Competições, cobranças, diferenciações são algumas das consequências geradas por elas.

Toda essa infinidade de regras veio abaixo por meio do Marques de Pombal que, em 1750, edita um conjunto de regras com o objetivo de extirpar os jesuítas da instrução escolar da Colônia, instituindo uma nova prática pedagógica. As reformas pombalinas tinham como base o Iluminismo e pretendiam destruir a autoridade eclesiástica para construir uma “autoridade real, civil e laica” (CERVI, 2010: 70). Segundo Gicele Cervi, as novas práticas culturais e pedagógicas instituídas por Pombal “mudaram os programas, os compêndios e os métodos de ensino” e tinham uma “orientação humanista, cristã, católica (antijesuítica) e pedagógica do iluminismo português” (CERVI, 2010: 69).

Com a extinção das escolas dos jesuítas, Portugal assume a condução da educação no Brasil-colônia, educação essa voltada apenas para poucos indivíduos,

notadamente para os filhos das famílias das elites coloniais. O Alvará de Pombal deixa clara a intenção de Portugal de tomar as rédeas da educação na Colônia, através da fiscalização dos professores, do material didático e da criação do cargo de Diretor Geral de Estudos. Este último era o responsável pela organização dos concursos para o provimento dos cargos de professores, bem como pela concessão de licenças para o magistério público e privado.

Com essa ação intensiva, o Estado português assume definitivamente o controle da educação colonial. A criação da figura do ‘Diretor dos Estudos’ deixa bem clara, no mesmo ‘Alvará’ a intenção da Coroa de uniformizar a educação na Colônia e fiscalizar a ação dos professores – desde já por ela nomeados – do material didático por eles utilizado – também devidamente ‘recomendado’ no mesmo documento – de modo a que não houvesse choque de interesses – isto é, que não houvesse nenhum outro poder, como era o dos jesuítas, a afrontar as determinações da Coroa (GALLO, 2015: 190).

Também com base no Alvará, foram criadas escolas religiosas de outras ordens, como as carmelitas, as beneditinas e as franciscanas.

A emergência da escola no Brasil significou a aprendizagem de outros tempos, outros espaços, outra estética, a aprendizagem do pecado, da confissão, da obediência, da hierarquia, enfim, a aprendizagem do modelo. Aprendizagem de práticas que normalizaram um jeito de ser; classificaram escolarizados e não escolarizados; produziram espaços diferenciados: colégios, missões, aulas avulsas, uma escola para cada um. Uma política de gestão da educação (CERVI, 2010: 70-71).

Tal estado de coisas perdurou até a ruptura do Brasil com Portugal, momento em que foi necessário criar uma elite burocrática própria, independente. Nesse instante, então, o Estado, ainda sob forte influência da Igreja católica, passou a regulamentar o ensino estatal, deixando sem regulamentação o ensino privado, que gozava de maior liberdade. “Deste modo, a educação estatal continuava atendendo a uma minoria, ainda bastante longe dos ideais de publicização, gratuidade e obrigatoriedade do ensino básico que já grassavam pela Europa” (GALLO, 2015: 192).

A Constituição do Império¹⁴, de 1824, determinava, nos incisos XXXII e XXXIII do seu art. 179, que eram garantidos a todos os cidadãos brasileiros a instrução primária gratuita e o acesso aos colégios e universidades em que seriam ensinados os elementos das ciências, das belas letras e das artes.

¹⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em 02/07/2021.

Tentando dar concretude ao dispositivo constitucional, a Lei de 15 de outubro de 1827¹⁵ determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, disciplinou a forma de ingresso dos professores e as matérias constantes do novo currículo escolar (leitura, as quatro operações da aritmética, bem como a “prática de quebrados, decimais e proporções”, geometria, gramática e princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana). Determinou que as mulheres poderiam tentar ingressar nos quadros de professores e estavam autorizadas a ensinar leitura, aritmética (desde que a aritmética estivesse limitada às quatro operações básicas), gramática, princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana e economia doméstica. Estavam proibidas de lecionar geometria e a “prática de quebrados, decimais e proporções” na aritmética. A Lei estabeleceu, ainda, que nas vilas e cidades mais populosas, poderiam ser criadas escolas para meninas, desde que assim entendessem pertinente os Presidentes das Províncias reunidos em conselho. A coeducação dos sexos não era pensada.

Por fim, a Lei de 1827 determinava que os castigos deveriam ser aplicados segundo o método de Joseph Lancaster. O método Lancaster é conhecido como Ensino Mútuo ou Monitorial e é sinônimo de interposição de ordem e exercício disciplinar: “a escola de ensino mútuo previa uma forma de atuação preestabelecida em documentos escritos e formalizados. Pautada nessa concepção se prescreveu regulamentos escritos na perspectiva de padronizar, e por conseguinte, reduzir a variabilidade das ações em sala de aula”, que passava a ser considerada “como um templo sacro de comedimento e mudez” (FERREIRA, 2015: 60).

Joseph Lancaster descreve a escola como espaço venerável de concentração e silêncio sendo impróprio o uso constante da linguagem falada no momento da aprendizagem, uma vez que ela concorria para a perda do foco mental, distraindo o aprendiz. Além de ser considerado raptor de concentração, os diálogos, monólogos e conversas em sala de aula eram considerados perda de tempo, portanto incongruentes com o processo de aprendizagem. Desta forma, segundo a determinação dos Regulamentos o aluno deveria permanecer em silêncio, recebendo saberes (FERREIRA, 2015: 60).

O método contava com um sistema de controle que visava a vigilância, buscando obter obediência. Servia a uma educação autoritária de caráter disciplinar. A

¹⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em 02/07/2021.

despeito de ter abolido os castigos corporais, o método “fazia uso de técnicas sutis de humilhação psicológica e sofrimento físico suportados em público” que “consistiam em intencionalmente produzir no aluno constrangimentos e vergonhas” (FERREIRA, 2015: 62).

Ferreira descreve os castigos propostos pelo método da seguinte forma:

Após reiteradas advertências verbais, que na verdade se perfaziam sob formas de pesadas humilhações orais em público, o aluno que permanecesse com o comportamento indevido, recebia do monitor, um cartão ou placa como penalidade.

Repetido o comportamento indevido, se instaurava entre monitor, ofensor e ofendido uma tríade pautada pela verticalidade da repreensão. Ato contínuo, a tríade se bifurca, o monitor passa a apoiar psicologicamente o ofendido, em ato de reprimenda ao ofensor. Assim se estabelece uma série de ações visualizadas pela classe inteira, como forma intimidativa ao ofensor. (...).

A permanência do aluno em sala de aula, sentando na carteira escolar ostentando a placa, era um dos meios de constranger tanto o ofensor quanto à sala de aula inteira. (...).

Mediante tal propósito, a exposição do ofensor produzia receio e intimidação, na tentativa de afastar a indisciplina da sala de aula. (...).

Vale dizer que, além da humilhação pública sofrida pelo ofensor (agora, ofendido) a punição embora considerada humana, na verdade se mostrava aflitiva sob o ponto de vista da fisiologia e dor corporal, se considerada a dinâmica da ação e a própria constituição da placa de madeira (FERREIRA, 2015: 62-64).

Se a placa de madeira pendurada no pescoço do agressor, como um colar cervical, não fosse suficiente para alterar sua conduta inadequada e indesejada, o método propunha outra forma de punição: o uso de grilhões. “Em verdade, os grilhões podem ser considerados resquícios mais abrandados de tortura e suplício herdados da Idade Média, que Lancaster fez entrar na escola de ensino mútuo. Eram eles ferramentas construídas por correntes de ferro e pedaços de madeira para ser fixadas nas pernas dos alunos indisciplinados” (FERREIRA, 2015: 64).

A contenção nas pernas era meio de deter o aluno que tivesse muita energia, em sala de aula.

Dentro dessa construção lógica, o objetivo dos grilhões era tornar mais difícil a mobilidade corporal dos alunos e assim produzir sua fixação e permanência nas carteiras escolares, fosse pelo critério da imobilidade física, ou pela incapacidade psicológica produzida pelo constrangimento (FERREIRA, 2015: 64).

Além das pernas, os grilhões podiam ser utilizados no pescoço e nas mãos separadamente, ou em diversos membros concomitantemente. As crianças poderiam ser

punidas individualmente ou em conjunto, o que Lancaster denominou como “caravana”. A punição coletiva transbordava sala de aula afora, causando a humilhação dos punidos diante de toda a escola. A punição mais temida, todavia, era a cesta ou saco disciplinar. Nessa modalidade de castigo, o aluno era colocado dentro de uma cesta, que era alçada até o teto da escola, à vista de todos os alunos. Tal qual a caravana, a cesta era um castigo publicizado: dois modos perfeitos de ostentação do suplício.

Outra forma de punição, também publicizada, era a afixação de rótulos ou etiquetas nos transgressores, que eram obrigados a andar pela escola, com dois alunos à sua frente, que iam divulgando seus erros.

Havia, ainda, a punição do confinamento, em que o aluno era amarrado na cadeira ou imobilizado pelos grilhões após o término das aulas. Em casos mais graves, o aluno era amarrado em um lençol e obrigado a passar a noite no chão da escola. Também era previsto o uso de chá de camomila para “acalmar” os alunos mais agitados e a aposição de um travesseiro na carteira dos mais dispersos. Tudo causando muita humilhação.

Segundo Foucault, foi a partir do fim do século XVIII e início do século XIX, que o suplício foi desaparecendo: ele foi sendo substituído por punições “menos diretamente físicas”, por “uma certa descrição na arte de fazer sofrer”, “um arranjo de sofrimentos mais sutis” (FOUCAULT, 2014: 13). Mas o atingimento do corpo não deixou de existir e, nesse sentido, “os sistemas punitivos devem ser recolocados em uma certa ‘economia política’ do corpo: ainda que não recorram a castigos violentos ou sangrentos, mesmo quando utilizam métodos ‘suaves’ de trancar ou corrigir, é sempre do corpo que se trata – do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão” (FOUCAULT, 2014: 29). O objetivo era punir os indisciplinados com o objetivo de produzir corpos dóceis e úteis para a manutenção do poder do soberano e das relações de poder existentes na sociedade.

Após a edição da Lei de 15 de outubro de 1827, que tratava do ensino público e nada dispunha acerca da origem dos recursos necessários para a implantação dessas escolas, foram editados os Decretos nºs 630, de 17/09/1851¹⁶ e 1331-A, de 17/02/1854¹⁷, que tratavam da normatização do ensino primário e secundário no

¹⁶ Disponível em: https://www.camara.leg.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-39_6.pdf#page=2. Acesso em 04/07/2021.

¹⁷ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em 04/07/2021.

Município da Corte, mantinha a obrigatoriedade do ensino elementar e da gratuidade da educação e proibia o acesso dos escravos ao ensino público.

O Decreto de 1854 ficou conhecido como “Reforma Couto Ferraz” e trouxe uma ampla normatização das escolas particulares. Tratava, por exemplo, da inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares de instrução primária e secundária, da necessidade de autorização do Inspetor Geral para a abertura de escolas particulares e dos deveres e obrigações dos professores e diretores de estabelecimentos privados. Tudo, em tese, muito bem supervisionado pelo Estado.

Segundo Limeira e Schueler (2008: 38), em meados de 1855, a Corte possuía 26 escolas públicas primárias (17 para meninos e 9 para meninas) e 97 escolas e colégios particulares (51 para meninos e 46 para meninas).

Em 1871, o sistema de educação volta a ser um assunto debatido com o lançamento do “Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte”¹⁸, que, dentre outros assuntos, denunciava os problemas enfrentados pela educação durante o período imperial.

Em 1879, é editado o Decreto nº 7.247¹⁹, de 19 de abril, conhecido como “Decreto Leôncio de Carvalho”, que reformava o ensino primário e secundário no Município da Corte e o superior em todo o Império. Uma de suas inovações foi não proibir os escravos de frequentarem o ensino público. Editado numa época em que o interesse pela instrução pública crescia, o decreto dá ampla liberdade para as escolas particulares e retira a obrigatoriedade de autorização estatal para a abertura de escolas privadas. Foi de fundamental importância para a criação das escolas libertárias: “Entre as poucas consequências práticas dessa Reforma, estava a abertura de espaço para a colocação em prática de novas tendências pedagógicas” (JOMINI, 1990: 37). Foi esse contexto, portanto, autorizada pela “Reforma Leôncio de Carvalho”, que foram criadas escolas positivistas, escolas protestantes e escolas libertárias (que décadas mais tarde foram fechadas pelo próprio Governo). Tal possibilidade foi resultado da descentralização normativa da educação.

Insatisfeito com a Reforma que dava ampla liberdade para as escolas particulares, Rui Barbosa apresenta um substitutivo ao Decreto, elabora os Pareceres de 1882 e 1883 e apresenta um plano nacional de educação. Aduz que o caminho para a

¹⁸ Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3216/321627141011.pdf>. Acesso em 04/07/2021.

¹⁹ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em 04/07/2021.

prosperidade da nação era a educação que, ao contrário do defendido por Leôncio de Carvalho, deveria ser supervisionada pelo Estado, a fim de que fosse garantida, pelo menos, a sua qualidade.

Rui Barbosa reafirmou o papel do Estado, dizendo que só o Estado podia praticar uma ação educativa caracteristicamente protetora, garantidora, ampla, sistematizadora e múltipla. Em seus Pareceres, trazidos a público em 1882 e 1883, expunha teses e propostas educacionais, as quais foram sustentadas em princípios doutrinários modernos, e na chamada Pedagogia Realista. Os Pareceres associavam riqueza e instrução, vinculavam escola e trabalho, progresso e democracia (CERVI, 2010: 73).

Cervi afirma que durante o século XIX o espírito moderno, no Brasil, assumiu as características de uma luta entre o governo do Estado versus o governo da casa: “afastar a escola do recinto doméstico, significava afastá-la também das tradições culturais e políticas a partir das quais o espaço doméstico organizava-se” (CERVI, 2010: 74).

Essas preocupações passaram a fazer parte do debate político brasileiro com a chegada do ideário liberal-positivista dos republicanos, vez que a rede privada de ensino não daria conta de atender a demanda da população. O debate acerca da educação não ocupava apenas o espaço do Estado, estava difundido também entre o movimento operário. Socialistas (na virada do século XIX para o século XX), anarquistas (nas décadas de 1900 e 1910) e comunistas (a partir da década de 1920) pressionaram o sistema em torno da questão da educação.

Por trás do ‘entusiasmo’ republicano, embalado pelo positivismo e pelos ideais da burguesia esclarecida européia que viam na educação o caminho da civilidade e da cidadania, estavam as pressões e reivindicações populares, que apareceriam cristalizadas nos discursos e publicações do incipiente movimento operário brasileiro, fruto dos primeiros esforços de industrialização do país (GALLO, 2015: 195)

Vários tipos de escolas primárias foram criados: “as preliminares isoladas, os grupos escolares, as intermediárias, as provisórias, as ambulantes e as noturnas” (JOMINI, 1990: 40). No Estado de São Paulo, as escolas preliminares isoladas atendiam as crianças mais pobres e eram caracterizadas pelo fato de que um único professor ministrava aulas para um grupo de alunos “de diversos níveis de adiantamento” numa mesma sala. Havia, ainda, as escolas isoladas noturnas, “destinadas aos pequenos trabalhadores ou filhos de operários” (JOMINI, 1990: 45) que, a despeito de contarem com professores públicos, sofriam grande interferência dos empresários, quanto ao seu

horário de funcionamento, por exemplo, por estarem situadas próximas às fábricas. O ensino praticado por elas, obviamente, era voltado “para o trabalho e para a domesticação dos operários” (JOMINI, 1990: 45), apesar de não serem consideradas escolas profissionalizantes. A partir de 1904, foram criados nos grandes centros urbanos diversos grupos escolares, que “reuniam antigas escolas isoladas num mesmo imóvel, construído expressamente para finalidades escolares, com amplas salas, pátio para recreação e ginástica” (JOMINI, 1990: 46). Em 1909, três anos após a autorização legal, foram criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices²⁰. Nessa mesma época, também foram inauguradas escolas noturnas para adultos, que seguiam a mesma linha de doutrinação das escolas destinadas às crianças operárias. Em 1912, foram inauguradas as Escolas Modernas 1 e 2 de São Paulo. Para os libertários,

[é nas escolas] que reside o segredo da força mantenedora dos preconceitos patrióticos, das convenções sociais, das superstições e dos dogmas religiosos.

Daí, pois, a razão, por que o Estado e a Igreja disputam entre si a primazia no mister da instrução popular e têm as suas vistas constantemente voltadas para a questão do ensino, procurando aumentar sempre e de maneira considerável as instituições destinadas à formação de mentalidades que se adaptem melhor à vida de degeneração e perversidade das sacristias e dos quartéis do que à atmosfera sadia da liberdade e da felicidade resultantes da emancipação da consciência e, do pensamento.

Liberdade, responsabilidade e autodisciplina caracterizam a formação da personalidade humana de acordo com os conceitos fundamentais do anarquismo.

Partindo desse princípio, os anarquistas entendem por educação o conjunto de conhecimentos racionais e objetivos que contribuem para o aperfeiçoamento intelectual, moral e físico do indivíduo livre em função da sociedade livre. Sim, o indivíduo livre como produto de um ambiente onde nem mesmo a liberdade está condicionada à liberdade dos seus semelhantes, e a responsabilidade na convivência social deve ser consequência da harmonia coletiva; autodisciplinado porque, ao contrário da disciplina imposta na sociedade capitalista por códigos e regras de moral que estão em desacordo com as leis naturais e obrigam o indivíduo a aceitar a desigualdade econômica e a conformar-se com as injustiças de que é vítima, as normas de vida numa sociedade anárquica o conduzem à necessidade de uma autodisciplina, pautando os seus atos de acordo com os interesses da coletividade, que são os seus próprios interesses (PENTEADO; PASSOS, GUSTAVO, In: LEUENROTH, 2007: 188).

²⁰ As escolas de aprendizes e artífices foram criadas pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro 1909, disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>.

A partir dos anos 1920, entra em cena o projeto de construção de um Estado “de espírito moderno”, com a criação, por exemplo, em 1924, da Associação Brasileira de Educação (ABE). A Associação realizou, a partir de 1927, uma série de conferências nacionais para discutir as diretrizes curriculares para a adoção de uma nova política de educação, que resultou no “Manifesto dos Pioneiros da Educação”²¹ (1932) e no movimento de renovação da educação denominado “Escola Nova”.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação, assinado por 26 pessoas, dizia:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e do desenvolvimento das aptidões a invenção e a iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, a altura das necessidades modernas e das necessidades do país.

O Manifesto defendia que a educação integral era uma função social e eminentemente pública, que cabia ao Estado o dever de organizá-la e torná-la acessível a todos os cidadãos “a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas capacidades vitais”. Era a defesa do princípio da escola para todos (escola comum ou única):

Em nosso regime político, o Estado não poderá, decerto, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico. Afastada a idéia de monopólio da educação pelo Estado, num país em que o Estado, pela sua situação financeira, não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que,

21

Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em 06/07/2021.

portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância, as instituições privadas idôneas, a ‘escola única’ se estenderá entre nós, não como ‘uma conscrição precoce’ arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15 anos, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos.

De forma extremamente clara, o Manifesto defende a escola pública, que deverá absorver todas as crianças que, porventura, não possam frequentar uma escola privada. A educação pública deverá acompanhar a vida do aluno, da escola infantil à universidade, pelo maior tempo possível. É o Estado sendo chamado para a dominação e para a vigilância em suas escolas, sejam elas públicas ou particulares.

O Manifesto, ainda, defendia a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação dos sexos, bem como a unidade e a autonomia da função educacional e repudiava o “centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas do país e a necessidade de adaptação crescente da escola aos interesses e às exigências regionais”. Criticava a escola tradicional (que era a escola existente até então e à qual a Escola Nova irá se opor), afirmando que esta tinha tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas. “O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante do educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, ‘graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas’”. Exaltava as novas técnicas pedagógicas, valorizando os locais de ensino e o tempo de aprendizagem. Por fim, propunha a necessidade de unidade na formação de professores e um plano de reconstrução educacional, isto é, um plano nacional de educação.

Vê-se, assim, que o Manifesto tinha como principais vetores a função social da educação, com o estabelecimento de uma escola única, fosse ela pública ou privada, que deveria ofertar uma educação científica e racional, de longo prazo, que se estenderia desde a educação infantil até a educação universitária e que era atravessada pelos saberes da psicologia.

A nova educação deveria se dar a partir de uma educação científica e racional, reformadora do corpo social do país; deveria incidir de

maneira contundente sobre o corpo do aluno, sendo de longa duração, estendendo-se desde a educação infantil até a universidade, o que significava manter o corpo do aluno sob a lógica institucional da disciplina escolar pelo maior tempo possível. A psicologia foi um dos principais saberes que definiram as regras de funcionamento da escola, estabelecendo as formas de investigação e fornecendo as ferramentas de interpretação dos resultados obtidos. O conhecimento do aluno e dos seus processos de aprendizagem tornou-se constituinte de um discurso fundamental na educação a partir das primeiras décadas do século XX. A pedagogia moderna, centrada no aluno, concretizou-se como o valor máximo da renovação pedagógica e dos movimentos escolanovistas, definida pelo método intuitivo, no qual é importante o olhar, o ver e ser visto, a observação e o escrito, e pela organização escolar regida pelos princípios da racionalidade científica e da divisão de tarefas (CERVI, 2010: 77-78).

A renovação da educação iniciada pelos movimentos da Escola Nova instaurou um discurso pedagógico de reforma permanente da educação. Há sempre algo para ser inovado, melhorado, modificado, a fim de suplantar o que está em uso, o tradicional.

Na Escola Nova, o saber privilegiado não se identifica mais com todo o arcabouço dos conhecimentos já produzidos pela humanidade, mas, sim, com o conhecimento que cada indivíduo consegue acumular e construir a partir de suas próprias experiências. Isso não significa, todavia, que a equação saber é poder foi por ela superada.

A educação seria a base necessária para as transformações sociais e para a consolidação e o sucesso da democracia representativa: “para os reformadores, a escolha correta dos dirigentes da nação estaria diretamente relacionada à aquisição de saberes escolarizados” (CERVI, 2010: 82). Difundiu-se o discurso de que as pessoas escolarizadas teriam um futuro melhor.

Um ano antes da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação, ou seja, em 1931, houve outra importante reforma no sistema educacional brasileiro, a primeira de caráter nacional: a chamada “Reforma Francisco Campos”. Publicou-se o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931²², que dispunha sobre a organização do ensino secundário. Por este Decreto, dentre outras coisas, foi determinado o aumento do número de anos do curso secundário, a sua divisão em dois cursos seriados - o fundamental e o complementar -, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a

²² Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-republicacao-141247-pe.html>. Acesso em 06/07/2021.

imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente, a necessidade de diploma de nível secundário para ingresso na universidade e a reestruturação do sistema de inspeção federal: “Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930” (DALLABRIDA, 2009: 185). Após, foi publicado o Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, que facultava, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião.

Campos foi o primeiro Ministro da Educação empossado no fim do ano de 1930, após a Revolução de 30. Foi o responsável pela primeira reforma educacional de caráter nacional que se estendia ao ensino secundário, comercial e superior. Em seu intenso trabalho no Ministério da Educação, ‘estabeleceu definitivamente um currículo seriado, o ensino em dois ciclos, a frequência obrigatória, a exigência de diploma de nível secundário para ingresso no ensino superior’. Seu trabalho no Ministério representou a celebração de um pacto entre a Igreja, o governo de Getúlio Vargas e a simpatia deles todos ao fascismo europeu (CORRÊA, 2006: 55-56).

A “Reforma Francisco Campos” foi a maior reforma do ensino feita até então para a nacionalização da escola. Esbarrou, contudo, na “inexistência de uma significativa rede física de escolas do governo” (CORRÊA, 2006: 56).

Francisco Campos defendia a “educação para o que der e vier, como se estivéssemos preparando uma equipe de aventureiros para uma expedição em que tivéssemos que consumir a sua vida, adaptando-se a circunstâncias que não poderíamos prever e realizando obras e trabalhos nunca antes realizados pela raça humana” (CAMPOS, *apud* CORREA, 2006: 54). Era um entusiasta da educação como problema político estatal.

Com o advento da Constituição de 1934²³, houve “a instauração de uma política de educação e cultura única para todo o território nacional, visando à formação de uma identidade nacional. A construção dessa identidade tendo como base a escolarização para o Brasil dos anos trinta, representava a realização de uma utopia, porque até então a escolarização era quase insignificante e o Estado não detinha o monopólio sobre ela (CERVI, 2010: 85-86).

²³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 06/07/2021.

A construção dessa identidade nacional passou, assim, pela perseguição às escolas étnicas, aquelas criadas pelos imigrantes, principalmente, pelos alemães, no sul do país, especialmente durante a ditadura de Vargas.

Além do objetivo de ampliação da população escolarizada, a Constituição de 1934 previa o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos, a tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de torná-lo mais acessível, a liberdade de ensino em todos os graus e ramos, o ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras, a limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso, bem como o ensino religioso, de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis.

Com a Constituição de 1937²⁴, a educação foi reformada mais uma vez. Destaca-se o objetivo de nacionalização da educação. Com a edição do Decreto-Lei nº 406, 04 de maio de 1938²⁵, conhecido como “Lei da Nacionalização”, foram cerceadas as liberdades das escolas étnicas. A legislação determinava que nos núcleos, centros ou colônias, quaisquer escolas, oficiais ou particulares, seriam sempre regidas por brasileiros natos. Deram maior efetividade ao fim das escolas estrangeiras, a edição da Lei Federal nº 7.614, de 12 de dezembro de 1938²⁶, que estabelecia que a instrução primária deveria ser ministrada exclusivamente em Português, a edição do Decreto Federal nº 1.006, de 10 de dezembro de 1939²⁷, que censurava o material didático e os livros escolares e o Decreto 1.545, de 15 de agosto de 1939²⁸, que instruía os Secretários Estaduais de Educação a construírem escolas públicas nas áreas de colonização estrangeira, além de determinar que o patriotismo deveria ser estimulado, a fiscalização ao ensino de línguas estrangeiras deveria prosseguir nas atividades

²⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em 06/07/2021.

²⁵ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 06/07/2021.

²⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1980-1988/L7614.htm. Acesso em 06/07/2021.

²⁷ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 06/07/2021.

²⁸ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 06/07/2021.

cotidianas como também em assembléias e reuniões públicas e que os estrangeiros não poderiam ocupar o cargo de diretores de escolas.

As medidas de nacionalização do ensino, levadas a termo pelo Exército e com amplo apoio dos brasileiros de direito que então surgiam – os luso-brasileiros, incluíram o fechamento – só para citar um exemplo – de 298 escolas particulares alemãs no Estado de Santa Catarina e a criação de 472 novas escolas oficiais, com professoras brasileiras (CORRÊA, 2010: 60).

A Constituição de 1937, ainda, regulamentou o “ensino pré-vocacional profissional”, destinado às classes menos favorecidas: ele foi considerado em matéria de educação o primeiro dever de Estado, que deveria cumpri-lo através da fundação de institutos de ensino profissional e do fornecimento de subsídios para os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. A Constituição do Estado Novo determinava, também, que era dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados.

Em 1942, surge a “Reforma Campanema”, que se estendeu até 1946 e englobava diversas Leis Orgânicas de Ensino. Segundo Gicele Cervi, a Reforma criou “um tipo de escola para cada tipo escolar” (CERVI, 2010: 86).

Através da edição do Decreto nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942²⁹, ou Lei Orgânica do Ensino Industrial, foram estabelecidas as bases de organização e de regime do ensino industrial, que era o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, bem como dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca. Tal ensino deveria atender aos interesses do trabalhador (realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana), das empresas (nutrindo-as, segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão de obra), e da nação (promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura). Tinha como finalidades formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas nas atividades industriais, dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria, não diplomados ou habilitados, uma qualificação profissional que lhes aumentasse a eficiência e a produtividade, aperfeiçoar ou especializar os conhecimentos e capacidades de trabalhadores diplomados ou habilitados e divulgar conhecimentos de atualidades

²⁹ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 06/07/2021

técnicas. A Lei Orgânica do Ensino Industrial determinava, ainda, que: (1) “o direito de ingressar nos cursos industriais é igual para homens e mulheres. A estas, porém, não se permitirá, nos estabelecimentos de ensino industrial, trabalho que sob o ponto de vista da saúde, não lhes seja adequado”; (2) às mulheres se dará, além das disciplinas de cultura geral e de cultura técnica, aulas de educação doméstica, que consistirá essencialmente no ensino dos misteres próprios da administração do lar; e, (3) os poderes públicos deverão providenciar, na medida conveniente, a instituição de estabelecimentos de ensino industrial para frequência exclusivamente feminina, destinados à preparação para profissões a que se dediquem principalmente as mulheres.

Por meio da edição do Decreto n 4.244, de 9 de abril de 1942³⁰, ou Lei Orgânica do Ensino Secundário, foram alteradas novamente a duração do ensino secundário e a carga horária dos cursos de línguas estrangeira. Foi disciplinado o tipo de ensino destinado às mulheres:

Art. 25. Serão observadas, no ensino secundário feminino, as seguintes prescrições especiais:

1. É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
2. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério de Educação.
3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginasial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica.
4. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário determinava, ainda, que a educação militar seria dada aos alunos do sexo masculino dos estabelecimentos de ensino secundário, ressalvados os casos de incapacidade física. Aos menores de dezesseis anos deveria ser dada a instrução pré-militar, e a instrução militar aos que tivessem completado essa idade.

Os ideais militaristas atravessaram a escola, marcando, em especial, a organização dos espaços, as práticas pedagógicas, as relações professor-aluno e as aulas de Educação Física. A inclusão da disciplina militar foi apontada como necessária para corrigir os corpos

³⁰ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 06/07/2021.

indolentes, preguiçosos e repletos de vícios e passou a ser fundamental nas práticas escolares (CERVI, 2010: 85).

O Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943³¹, ou Lei Orgânica do Ensino Comercial, estabeleceu as bases de organização e de regime do ensino comercial, que era o ramo de ensino de segundo grau, destinado à formação de profissionais aptos ao exercício de atividades específicas no comércio e bem assim de funções auxiliares de caráter administrativo nos negócios públicos e privados, a dar a candidatos ao exercício das mais simples ou correntes atividades no comércio e na administração uma sumária preparação profissional, bem como a aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de profissionais diplomados.

O Decreto-Lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946³², ou Lei Orgânica do Ensino Primário, e o Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946³³, ou Lei Orgânica do Ensino Normal, estabeleceram, de forma geral, as bases de organização, de estrutura, e de administração dos ensinos primário e normal.

Por fim, encerrando o grupo de normas que criou “um tipo de escola para cada tipo escolar”, o Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946³⁴, ou Lei Orgânica do Ensino Agrícola, estabeleceu as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que era o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura. Tal ensino deveria atender aos interesses dos que trabalhavam nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana e aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra. Tinha como finalidade formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas, dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumentasse a eficiência e produtividade, além de aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados. Disposições semelhantes sobre as “especificidades” do ensino feminino existentes na Lei Orgânica do Ensino Secundário foram repetidas nesta do Ensino Agrícola.

³¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del6141.htm. Acesso em 06/07/2021.

³² Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 06/07/2021.

³³ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 06/07/2021.

³⁴ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 06/07/2021.

Essas não são as primeiras leis a normatizarem o ensino profissional. Uma das normas federais mais importantes, por seus reflexos nos Estados, é de 1911. Dando cumprimento às determinações federais, o Estado de São Paulo, por meio do Decreto nº 2118-B, de 28 de setembro de 1911, criou escolas profissionais destinadas ao ensino de artes e ofícios a estudantes do sexo masculino e de economia doméstica e prendas manuais a estudantes do sexo feminino.

A Escola Profissional Feminina diferia da Escola Profissional Masculina “pelo fato de que capacitava antes para o trabalho em pequenas oficinas e ateliês que para o trabalho em fábricas. Originalmente, o curso incluía (além de economia doméstica), costura, bordado, renda, arranjos de flores, chapelaria – tradicionais trabalhos artesanais para mulheres” (WEINSTEIN, 2000: 53). Nenhuma novidade quanto ao “lugar” e às “tarefas” destinados ao feminino. A legislação paulista de 1911 reproduz o que já era praxe no ordenamento jurídico do Brasil-colônia, do Império e da República. Apesar de não permitir o treinamento profissional de mulheres para as indústrias, é de se notar que elas se empregaram nas atividades industriais. Eram, todavia, condenadas aos trabalhos menos qualificados e, por consequência, às remunerações mais baixas.

Dava-se muito destaque, também, à respeitabilidade da instituição, uma preocupação que, na mentalidade de seus administradores, significava que ela [a Escola Profissional Feminina] não devia capacitar mulheres para trabalhos industriais. Os que defendiam a educação industrial consideravam esse tipo de treinamento e, por extensão, o trabalho qualificado na fábrica, como sendo do domínio masculino. As mulheres da classe operária, que não tinham escolha senão procurar emprego na indústria, simplesmente iriam continuar a desempenhar aquelas funções definidas como as menos qualificadas e de mais baixa remuneração (WEINSTEIN, 2000: 54).

É durante a década de 1920 que é iniciada a tentativa de difusão da aplicação consciente de princípios científicos ao trabalho e à educação profissional. Era a defesa da “racionalização como solução para uma série de problemas econômicos e sociais” (WEINSTEIN, 2000: 34). O modo tradicional de se ensinar um ofício até então era o seguinte:

O aprendiz (geralmente do sexo masculino) entrava no trabalho ainda adolescente, e cumpria funções próprias de serventes. Se tivesse sorte, o jovem trabalhador se tornava um ajudante de um trabalhador qualificado ou de um grupo de trabalhadores qualificados. Pouco a pouco, pela observação, o aprendiz iniciava-se nos vários aspectos da profissão e quando atingia uma determinada idade e nível de

competência se tornava um profissional pleno (WEINSTEIN, 2000: 47).

Tal “método” desrespeitava os princípios científicos, dado que atribuía determinadas tarefas ao aprendiz sem que suas aptidões fossem testadas previamente, para que este pudesse ser encaminhado para tarefas que guardassem maior adequação com suas capacidades. Além disso, o jovem aprendia o ofício por imitação, sem dominar os princípios subjacentes às técnicas. Tal proceder impedia ainda a criação de novos métodos e enraizava vícios, já que o trabalho era feito pelo aprendiz da mesma forma que era efetuado pelo seu mestre.

Assim, para os defensores da racionalidade científica o “primeiro passo para mudar esse sistema (...) era transferir pelo menos parte do processo de treinamento e aprendizagem do local de trabalho para escolas ou cursos administrados por especialistas em educação profissional”. Em segundo lugar, era necessário ainda adotar “novos métodos de instrução”, e, em terceiro lugar, era fundamental que se incluíssem nesses novos métodos ferramentas para a formação de “um bom caráter moral” do trabalhador, a fim de que este se identificasse com o progresso industrial (WEINSTEIN, 2000: 48).

Não há que se perder de vista, portanto, que “as propostas dos educadores tayloristas no sentido de uma capacitação profissional científica representavam uma tentativa de reduzir a autoridade do trabalhador na fábrica e concentrar o conhecimento industrial não nos operários especializados, mas nos técnicos de classe média e engenheiros” (WEINSTEIN, 2000: 49).

As leis que regulamentavam o ensino profissional não cessaram de ser publicadas. A grande reforma ocorrida durante a Era Vargas é exemplo desse manancial de normas que tinha como objetivo o controle social. Não guardam nenhuma relação com o ensino profissionalizante ofertado pelas escolas libertárias, já que diferencia o acesso às atividades de acordo com o sexo do indivíduo e visa à formação de um trabalhador útil.

Contrários ao Governo Vargas, em 1945, no dia 22 de janeiro, no Teatro Municipal de São Paulo, diversos escritores se reuniram e realizaram o I Congresso Nacional de Escritores. O Congresso abordou temas como a “democratização da cultura, educação popular e luta contra o analfabetismo, mais escolas e mais vagas” (CERVI, 2010: 89). Em junho desse mesmo ano, foi realizado, no Rio de Janeiro, o IX Congresso Brasileiro de Educação que debateu a “educação democrática”. Algumas

proposições resultantes destes Congressos foram incorporadas à Constituição de 1946³⁵, que, de modo geral, previa a educação como direito de todos. A educação deveria ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Poderia ser ministradas em instituições públicas ou particulares. O ensino primário era obrigatório gratuito. O ensino oficial ulterior ao primário era gratuito desde que provadas falta ou insuficiência de recursos. O ensino religioso era de matrícula facultativa e seria ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

Nesse período, a educação oficial preocupa-se tanto com a formação do produtor, como com as formações do consumidor e do trabalhador da indústria, que começaria a se expandir. Crescem os movimentos populares que lutavam pela equivalência do ensino técnico-profissional com o ensino secundário e pela ampliação do acesso às escolas públicas e gratuitas. Ganham força nesse momento, também, os movimentos que reivindicavam mais programas de alfabetização de adultos. Todos eles foram incorporados ao jogo político (CERVI, 2010: 88).

Logo após a promulgação da Constituição e a pedido do Ministro da Educação da época foi instituída uma comissão de educadores que tinha a missão de apresentar um “novo projeto de reforma da educação nacional”. O projeto de lei nº 2.222/57 foi apresentado e o substitutivo³⁶ de Carlos Lacerda esquentou o debate na Câmara Federal. O ponto mais polêmico era o artigo 6º, do Título III (“A liberdade de ensino”): “É vedado ao Estado exercer ou de qualquer modo favorecer o monopólio do ensino, assegurado o direito paterno de prover, com prioridade absoluta a educação dos filhos e o dos particulares comunicarem aos outros os seus conhecimentos”.

Em oposição ao substitutivo de Carlos Lacerda, caracterizado por seus opositores como uma defesa do monopólio católico sobre a educação, foi redigido o “Manifesto dos Educadores”³⁷, de 1959, em defesa da expansão do ensino público como base para a democracia, para a igualdade de oportunidades e para o desenvolvimento econômico industrial.

³⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em 06/07/2021.

³⁶ Disponível em: https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=CMa_L&pasta=CMa%20I%201959.01.15&pagfis=592. Acesso em 06/07/2021.

³⁷ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em 06/07/2021.

A despeito de iniciativas e empreendimentos de primeira ordem, do governo federal e de Estados, que importam em reais progressos no campo educacional, surgem por toda a parte críticas severas a vários setores da educação no país, as quais, avolumando-se, tomam as proporções de um clamor geral. A organização do ensino é má, arcaica e, além de antiquada, deficiente a tantos respeito, todos o afirmam; que a educação primária, em dois, três ou quatro turnos, se reduziu a pouco mais do que nada, que são em número extremamente reduzido as escolas técnicas e baixou o nível do ensino secundário, ninguém o contesta; que se agravaram desmedidamente os problemas de edificações e instalações escolares, é outra afirmação que caiu no domínio comum e já não precisa, por sua evidência, nem de pesquisas para pô-la à prova dos fatos nem do reforço de pareceres de autoridades na matéria. O professorado de ensino primário (e mesmo o do grau médio), além de, geralmente, mal preparado, quer sob o aspecto cultural quer do ponto de vista pedagógico, é constituído, na sua maioria, por leigos (2/3 ou 3/4 conforme os Estados); não tem salário condizente com a alta responsabilidade de seu papel social nem dispõe de quaisquer meios para a revisão periódica de seus conhecimentos. Com a proliferação desordenada, sem planejamento e sem critério algum (a não ser o eleitoral), de escolas superiores e, particularmente, de Faculdades de Filosofia, já se podem calcular as ameaças que pesam sobre esse nível de ensino, outrora com as poucas escolas tradicionais que o constituíam, e apesar de suas deficiências, um dos raros motivos de desvenecimento da educação nacional. Se se considerar ainda que ultrapassa de 50% da população geral o número de analfabetos no país e que, de uma população em idade escolar (isto é, de 7 a 14 anos) de 12 milhões de crianças, não frequentam escola senão menos da metade ou, mais precisamente, 5.775.246, nada será preciso acrescentar, pois já se terá, com isso, um quadro sombrio demais para lhe carregarmos as cores e desolador demais para nos determos na indagação melancólica de outros fatos e detalhes. Mas fabricar com todos esses ingredientes opinião contra a educação pública, como se ela, a vítima, fosse responsável pelo abandono a que a relegaram os governos, é realmente de pasmar.

O projeto de lei foi aprovado e deu origem à Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961³⁸, a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em 1961, por iniciativa de um grupo de empresários de SP e do RJ, foi criado o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES): “esse instituto reunia empresários, altos executivos de empresas multinacionais, profissionais liberais, altos funcionários governamentais, e militares; a concepção de educação veiculada por esse instituto baseava-se na teoria do Capital Humano” (CERVI, 2010: 91-92). Assim, para o

³⁸ Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em 06/07/2021.

IPES “a educação precisava ser concebida como uma indústria de prestação de serviços. Sob esse enfoque, o homem era considerado parte do capital e, portanto, convertido em recurso humano para produção. (...). O modelo a seguir era dos países capitalistas avançados, que alcançaram a democracia econômica e social através do aumento de produtividade, distribuição de renda e democratização do capital e da propriedade” (CERVI, 2010: 92).

Também durante a década de 1960, surge a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, comprometida com os problemas da sociedade, com o engajamento do indivíduo nas lutas políticas através da sua conscientização frente aos inúmeros problemas sociais.

Com o golpe de 1964, a Pedagogia Libertadora é sufocada com o exílio, demissão e aposentadoria compulsória de seus professores. Em seus lugares foram colocados diversos tecnocratas civis e militares, que tinham como missão desenvolver uma educação capaz de criar as condições necessárias para o avanço do capitalismo. Nessa missão, o governo brasileiro foi auxiliado pela agência americana “United States Agency for International Development” (USAID). A educação foi atrelada à segurança, conforme orientação da Escola Superior de Guerra.

A legislação foi alterada novamente para que a educação escolar fosse pautada pela “repressão”, pela “institucionalização do ensino profissionalizante”, pela interferência dos “especialistas”, pela “ênfase no planejamento e tecnicismo pedagógico”, pela “obrigatoriedade escolar” (CERVI, 2010: 95).

A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968³⁹, fixava as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Determinava, por exemplo, a departamentalização do ensino superior, a necessidade de aprovação no vestibular para ingresso dos candidatos nas universidades e nos estabelecimentos isolados de ensino superior, a matrícula por disciplinas, a criação de cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior e a preparação e formação de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares.

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971⁴⁰, fixava as bases e as diretrizes para os ensinos de 1º e 2º graus. O ensino de 1º grau era obrigatório e deveria receber as

³⁹ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 07/07/2021.

⁴⁰ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em 07/07/2021.

crianças entre 7 e 14 anos. Ambos deveriam preparar para o trabalho. Os estabelecimentos de ensino de 2º grau poderiam fornecer ensino profissionalizante. Foi determinada a obrigatoriedade de inclusão nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus das seguintes disciplinas: educação moral e cívica, educação física, educação artística e programas de saúde.

As novas “novas reformas da educação” tinham como uma de suas mais importantes finalidades a introdução da ideia de planejamento como algo solucionador da crise brasileira e impulsionador do desenvolvimento do capitalismo. Era necessário que os professores e especialistas envolvidos com a nova educação fossem treinados para serem capazes de planejar de forma correta o que era salutar para se atingir as metas da reforma, que tinha como objetivos principais: “racionalidade, eficácia, organização, eficiência, objetividade e produtividade” (CERVI, 2010: 96).

A união do governo ditatorial com o governo dos EUA exigia que a “teoria do capital humano” fosse adotada como diretriz da política social. Segundo Foucault, a teoria do capital humano representa dois processos. O primeiro é a reinserção do trabalho na análise econômica. Para isso, não é mais necessário que se questione, por exemplo, a quanto se compra o trabalho ou o quanto de valor o trabalho acrescenta a determinada mercadoria. O questionamento principal desse primeiro processo deve ser como quem trabalha utiliza os recursos de que dispõe. Desta maneira, para que o trabalho seja reinserido na análise econômica será necessário “situar-se do ponto de vista de quem trabalha, será preciso estudar o trabalho como conduta econômica, como conduta econômica praticada, aplicada, racionalizada, calculada por quem trabalha” (FOUCAULT, 2008: 307).

É fundamental, portanto, que quem trabalha seja, na análise econômica, não um objeto, mas um sujeito econômico ativo. Do ponto de vista do trabalhador, o salário que ele recebe é uma renda e não o preço de venda de sua força de trabalho, sendo que a renda, por sua vez, é o produto ou rendimento de um capital. Logo, o salário é a renda de um capital. E o capital “é o conjunto de todos os fatores físicos e psicológicos que tornam uma pessoa capaz de ganhar este ou aquele salário”. Para o trabalhador, o trabalho comporta de um lado um capital, uma aptidão; de outro, uma renda, um conjunto de salários. Dessa maneira, o capital é praticamente indissociável do sujeito que o detém. A competência do trabalhador é uma máquina, no sentido positivo, que vai produzir “fluxos de renda”, que irão variar de acordo com a novidade ou a

obsolescência da máquina. O trabalhador passa, assim, a ser uma espécie de empresa para si mesmo.

O neoliberalismo aparece, desta forma, como retorno ao *homo oeconomicus*, mas não o *homo oeconomicus* como parceiro de troca, mas como um empresário de si mesmo, “sendo ele próprio o seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de sua renda” (FOUCAULT, 2008: 311).

Logo, chega-se à ideia de que o salário não é nada mais que a remuneração, que a renda atribuída a certo capital, capital esse que vai ser chamado de capital humano na medida em que, justamente, a competência-máquina de que ele é a renda não pode ser dissociada do indivíduo humano que é o seu portador (FOUCAULT, 2008: 311-312).

O segundo processo que compõe a teoria do capital humano é a possibilidade de reinterpretar em termos estritamente econômicos campos e áreas que eram considerados não-econômicos. Segundo a teoria, o capital humano é composto de elementos inatos e de elementos adquiridos. Os inatos, ou são puramente inatos ou são hereditários. Já os adquiridos são aqueles resultantes de investimentos educacionais: esse investimento educacional não é composto apenas pelo aprendizado escolar ou pelo aprendizado profissional - ele é constituído, por exemplo, “pelo tempo que os pais consagram aos seus filhos fora das simples atividades educacionais propriamente ditas”, pelos “cuidados proporcionados”, pelo “nível de cultura dos pais”, pelos “cuidados médicos”, pela “mobilidade, isto é, pela capacidade de um indivíduo se deslocar e, em particular, pela migração”.

Diante deste quadro de novas “necessidades”, o governo brasileiro é orientado a adotar uma política de crescimento centrada na modificação do nível e da forma do investimento em capital humano. As políticas educacionais (e também as econômicas, as culturais e as sociais) deveriam mudar de rumo para que o Brasil alcançasse a economia dos países desenvolvidos.

Os indivíduos deveriam investir em si, planejar, traçar metas, alcançar objetivos, superar seus concorrentes. É a educação submetida aos princípios da administração, que exigem “planejamento e organização racional do trabalho, a operacionalização dos objetivos, o parcelamento do trabalho, a especialização das funções e a burocratização da escola e das tarefas escolares” (CERVI, 2010: 99).

Passa a ser função dos especialistas a aplicação das técnicas de administração e de controle na escola. Para tanto, precisaram dominar conceitos da

psicologia, para entenderem como as crianças aprendem, e da didática, para dominarem a arte de ensinar. Seus afazeres extrapolaram os muros das escolas. Estas, em especial as particulares, se proliferaram graças a estratégias militaristas, se tornaram um negócio lucrativo e, mais do que isso, se tornaram um tema de segurança nacional.

(...) pode-se afirmar, que a escola brasileira de alcance nacional é resultado de estratégias militares. O surgimento de uma rede de escolas espalhadas por sobre o território brasileiro foi possível somente após a percepção militarista de que a educação era um tema de segurança nacional. E foi em nome da segurança nacional que passamos, os brasileiros, a exercitar, compulsoriamente, o direito à educação (CORRÊA, 2006: 103).

Com a instalação dos militares no poder, a educação foi direcionada ao cumprimento da necessidade de produção de uma força de trabalho que era demandada pela modernidade.

Desenvolvimento econômico e segurança marcam o novo em educação e configuram os objetivos que penetram no que até então se chamava de escola. A transformação das escolas em potentes máquinas produtoras de modificação para a obediência, sob o signo de libertação das massas da ignorância em que se encontrava, arrasa a educação que existia anteriormente. A nova economia arrasa as potencialidades da existente, assim como o fazem pinos quadrados ao serem encaixados em buracos redondos (CORRÊA, 2006: 106).

É a partir da década de 1980, que um novo elemento é inserido na educação: a participação. Referida década foi marcada pela realização de diversas Conferências Brasileiras de Educação. A primeira, de 1980, teve como tema “A política educacional”; a segunda, de 1982, versou sobre o tema “Educação: perspectiva na democratização da sociedade”; em 1984, é realizada a terceira conferência com o tema “Da crítica às propostas de ação”; em 1986, a quarta com o tema “A educação e a Constituinte”; e, em 1988, a quinta com o tema “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação”.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988⁴¹, a educação é definida como um direito de todos e dever do Estado e da família. Deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Pelo seu texto original, o Estado deve garantir o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; a progressiva

⁴¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. acesso em 11/07/2021.

extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando e o atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Cabe ao Estado, ainda, recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola, destinar o percentual correto do orçamento público para a educação, gerir o ensino com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, da valorização dos profissionais do ensino, da garantia do padrão de qualidade e da gestão democrática do ensino público.

Desde então, diversas normas sobre educação foram publicadas pelo Estado brasileiro. Todas permeadas pelo conceito de democracia. Democracia como sinônimo de universalização e de participação de todos nos rumos do ensino. Estudantes e suas famílias, professores e seus dirigentes, todos são chamados à participação e à cidadania

Dentre essa profusão de normas, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96⁴²), que determina que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Determina, também, que o ensino superior se destina a formar diplomados aptos para a inserção em setores profissionais, bem como para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira.

A lei estipula, ainda, um sistema de avaliação institucional do ensino, cabendo à União o dever de assegurar um processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, além de assegurar um processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os

⁴² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 11/07/2021.

sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria de sua qualidade. Este tipo de controle através das avaliações busca “a responsabilização de cada um dos escolares pelos resultados obtidos, tanto pelos seus resultados, como por aqueles obtidos pela escola e pelo país” (CERVI, 2010: 108).

Nota-se, assim, que “mais do que pública ou privada, a educação brasileira é estatal” (GALLO, 2015: 212), ou seja, o processo educativo brasileiro é determinado pelo Estado, tanto nas escolas públicas como nas escolas particulares. Nada escapa do controle do Estado. Não se deixa espaços para a existência de um processo educativo singularizante. A escolarização obrigatória e o seu processo educativo formal estão voltados para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e de seus deveres. A uniformização do acesso aos saberes produzidos e a preparação para o trabalho cumprem seu papel de formação de um sentimento de unidade nacional. É a educação que tem como base o princípio da autoridade, que exige obediência e que justifica o uso da força.

Diante desse cenário de educação estatal, as escolas modernas brasileiras foram extintas pelo governo. A Escola Nova, dirigida por Florentino de Carvalho, foi fechada pela polícia, em 1917, em meio às agitações grevistas. As Escolas Modernas 1 e 2 de São Paulo foram fechadas por ordem do Diretor Geral de Instrução Pública do Estado de São Paulo, em 1919. A Escola Moderna de São Caetano, dirigida por José Alves, também foi fechada em 1919 após seu fundador falecer em razão da explosão de uma bomba numa casa do Brás.

Nesta explosão morreram 4 militantes anarquistas, entre os quais, José Alves, diretor da Escola Moderna de São Caetano. O acidente não foi bem esclarecido: na época, o jornal ‘A Plebe’ acusou a própria polícia de ter colocado as bombas, porém, anos mais tarde, Gigi Damiani (conhecido libertário a quem me referi ao falar da campanha pela Escola Moderna n. 1) relatou a seu biógrafo que as bombas faziam parte de um plano insurrecional. De qualquer modo, no clima repressivo que dominava as relações entre governo e movimento operário e anarquista, com prisões, expulsões, etc., a morte do diretor da Escola Moderna de São Caetano na explosão, aliada às acusações lançadas pelo pai de um aluno de que a escola estaria propagando ideias anarquistas, serviu de pretexto ao fechamento das Escolas Modernas na capital paulista (JOMINI, 1990: 85-86).

O ofício encaminhado por Oscar Thompson a João Penteado assim dizia:

(...) Tendo sido verificado, pela secretaria de justiça e segurança pública, que as escolas modernas, de que sois diretor, visando a propagação de ideias anárquicas e a implantação do regime comunista,

ferem de modo iniludível a organização política e social do país, (...) Hei por bem não só cassar a autorização de funcionamento concedida à vossa escola, à avenida Celso Garcia, nº 262, a qual, de hoje em diante, sob as penas de lei, está proibida de funcionar, bem como intimar-vos a fechar do mesmo modo, imediatamente, desde hoje, em caráter definitivo, a Escola Moderna n.º 2, que instalastes e fizestes funcionar sob a regência de Adelino de Pinho. (Arquivo João Penteado – pedido de habeas corpus de João Penteado apud SILVA; SANTOS, 2009: 122-123).

A educação autoritária está firmada no Brasil há séculos. Os padres jesuítas e seu “manual” de condutas - a *Ratio Studiorum* – contribuíram com a implantação de uma educação baseada nos castigos e nas recompensas, que visava a formação do aluno obediente. As disputas e toda a pompa do cerimonial de premiação dos melhores alunos firmaram nas experiências escolares as práticas da competição, da soberba, da exclusão e da marginalização.

Com Marquês de Pombal, a educação foi laicizada e Portugal tomou em suas mãos a rédea da normatização da educação. Estruturou-se, então, uma escola que deveria ensinar poucos a mandarem e muitos a obedecerem. Ao lado desse importante objetivo, o Brasil-Império fez constar em lei que os alunos que não cumprissem o que deles se esperava, que não obedecessem aos seus superiores, que não respeitassem as autoridades, que não se enquadrassem dentro do normatizado deveriam ser punidos com base no método Lancaster, um “moderno” método de punição que, “quase nunca”, expunha os alunos aos suplícios, característicos da Idade Média.

Com a Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, as escolas particulares podem ser criadas sem a necessidade de autorização estatal. Surgem diversos tipos de escolas: religiosas, libertárias, étnicas, técnicas-profissionalizantes, etc.. Em 1930, com a Reforma Francisco de Campos, o ensino é reformado no intuito de se atingir a nacionalização da escola. É a “educação para o que der e vier”.

Da década de 1930 até a década de 1980, diversas leis são editadas, o ensino é regulado, a carga-horária é cada vez mais aumentada, as disciplinas são impostas, os conteúdos são cobrados, as provas são aplicadas, as presenças são anotadas, a fiscalização é tida como necessária para a melhoria do ensino, o planejamento é a solução, a educação é direito, a escolarização é obrigatória e as punições e recompensas o caminho seguro para formação do corpo útil e dócil.

Com a Constituição de 1988, a democracia passa a fazer parte da educação. Tudo o que está relacionado ao ensino passa a ser adjetivado como participativo. É

fundamental que o aluno invista em si, que seja participativo, que a sociedade seja participativa, que a gestão seja participativa, que os professores sejam participativos. Todos precisam exercer sua cidadania. Precisam controlar uns aos outros. Precisam competir, precisam se destacar para evitar os castigos e obter as recompensas.

Os responsáveis pela educação mudam, as leis mudam, os objetivos mudam. Somente as punições, os castigos e as recompensas permanecem. A educação, com exceção da libertária, está atrelada a este sistema de castigo que formata o aluno autoritário e obediente. A punição acompanha a escola seja ela estatal, confessional, democrática ou participativa. O castigo visa punir o indivíduo, mas também mira a conservação dos governos na casa, na sociedade e no Estado. Juntamente com o mecanismo da recompensa, o castigo introjeta nos indivíduos sentimentos de inferioridade e de submissão, como meios de servilismo e imobilidade.

As advertências de Godwin quanto ao necessário combate a todo e qualquer projeto nacional de ensino são postas de lado, ou melhor, parecem ser consideradas pelo Estado, que ciente da poderosa máquina que tem em suas mãos, a usa de forma incessante e, ainda, faz com que se creia que a educação por ele instituída confere o grau máximo de liberdade para os envolvidos, ocultando os mecanismos de controle.

Essa educação autoritária formata o sujeito para sujeitar, ser sujeitoado e se assujeitar. Forma pessoas obedientes que difundem a necessidade da perpetuação de sociedades fundadas na soberania, com poderes centralizados e hierarquizados, baseadas nas lógicas da punição e da recompensa; forma o fluxo constitutivo do governo dos súditos pelos súditos.

A teoria clássica da soberania, para Foucault, tinha como um de seus atributos fundamentais o direito de vida e de morte. Até o início da Era Moderna, o soberano podia fazer morrer e deixar viver, deixando claro que a vida e a morte não eram “fenômenos naturais, imediatos, de certo modo originais ou radicais, que se localizariam fora do campo do poder político” (FOUCAULT, 2005: 286). O súdito, nesse caso, era um sujeito neutro, que só tinha o direito de estar vivo ou o direito de estar morto por uma vontade do soberano. O direito de fazer morrer e de deixar viver exterioriza-se por meio da lei, que era o meio jurídico de assegurar que o uso legítimo da força cabia ao soberano.

Passetti e Pougy afirmam:

essa relação entre soberania e lei fez com que se tornasse indissolúvel a associação entre lei e morte, vitalizando práticas de ilegalismos

complementares entre classes populares e burguesia até que a estratégia burguesa se consolidou e instituiu as classes populares como o inimigo social a ser contido, passível de investimento governamental e ajustado (PASSETTI, POUGY, 2015: 241).

A partir das Revoluções Burguesas um novo direito se instala: o direito de fazer viver e de deixar morrer. É o início da sociedade disciplinar e da necessidade de produção para o Estado de um corpo são, normalizado e disciplinado.

Foi, portanto, durante o século XVIII, “que a biopolítica se estabeleceu por meio da governamentalização do Estado” (PASSETTI, POUGY, 2015: 242), em que a tríade soberania-disciplina-gestão colocou “na população seu alvo principal e nos dispositivos de segurança seus mecanismos essenciais” (FOUCAULT, 2007: 291).

Assim, por governamentalidade, entendem-se três coisas:

- 1 - o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.
- 2 – a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.
- 3 – o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado (FOUCAULT, 2007: 291-292).

O objetivo do Estado governamentalizado, portanto, é articular os saberes, a fim de produzir subjetivação e dispositivos de segurança no intuito de “administrar as assimetrias entre os interesses gerais e individuais” (PASSETTI, POUGY, 2015: 242).

Por essa via, a segurança biopolítica permite e administra crises e riscos, governando a população e amortecendo suas resistências por meio de práticas educativas assistenciais e de propaganda, ao mesmo tempo em que alude proteger, com base no saber liberal e em nome da liberdade, os interesses individuais dos interesses coletivos e os coletivos de suplantarem os individuais, separando normais de anormais e expulsando, encarcerando ou asilando o perigoso para esta sociedade. Em outras palavras, o centro da razão governamental biopolítica é o par composto por liberdade liberal e segurança de Estado e da população (PASSETTI, POUGY, 2015: 245).

Contrária a formação do aluno autoritário, a educação libertária aboliu as punições e recompensas, em especial o exame. É de Foucault a explicitação acerca das estratégias de dominação efetuadas através da delimitação dos espaços e da disciplina dos corpos. Uma dessas estratégias no campo educacional é justamente o exame, que “combina as técnicas de hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza” (FOUCAULT, 2014: 181). Para ele, a aplicação de exames na escola tem como fulcro a vigilância do escolar no intuito de classificá-lo e de puni-lo. O exame permite que os estudantes sejam diferenciados entre si e devidamente sancionados. Por isso, o exame possui, em geral, um rito definido e diferenciado.

Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível (FOUCAULT, 2014: 181).

Além de servir como uma forma de controle e de vigilância, que gera classificação e punição, o exame também estimula a competição entre os estudantes e fornece aos professores um campo de conhecimento sobre seus alunos: ao mesmo tempo em que garante a difusão dos saberes do mestre para os alunos, o exame também retira dos alunos saberes destinados aos mestres.

Foucault aponta, ainda, que (1) “o exame inverte a economia da visibilidade no exercício do poder”, isto é, o poder deixa de ser visível e impõe uma visibilidade obrigatória àqueles que a ele se submetem. Interessa ao poder não o “ser visto”, mas ter a “visão dos súditos”. São estes que precisam ser vistos incessantemente: “é o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeito o indivíduo disciplinar. E o exame é a técnica pela qual o poder, em vez de emitir os sinais de seu poderio, em vez de impor sua marca a seus súditos, capta-os num mecanismo de objetivação”; (2) “o exame faz também a individualidade entrar num campo documentário”, ou seja, o exame permite que a escola faça um “arquivo pessoal” dos corpos e dos dias de seus alunos: “compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam”. Através desse acervo, a escola pode caracterizar a aptidão de seus alunos, situando seus níveis e capacidades, indicando a utilização eventual que deles se pode fazer; por fim, (3) “o exame, cercado de todas as suas técnicas documentárias, faz de cada indivíduo um ‘caso’: um caso que ao mesmo tempo

constitui um objeto para o conhecimento e uma tomada para o poder” (FOUCAULT, 2014: 183-187).

(...) o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões. Portanto, de fabricação da individualidade celular, orgânica, genética e combinatória. Com ele se ritualizam aquelas disciplinas que se pode caracterizar com uma palavra dizendo que são uma modalidade de poder para o qual a diferença individual é pertinente (FOUCAULT, 2014: 188).

Conforme explicam Passetti e Pougy, “o exame torna visíveis as especificidades de cada um ao mesmo tempo em que torna o poder disciplinar invisível, ao criar arquivos sobre os corpos e os atos que irão se transformar em saber sobre as normas e principalmente sobre os desvios ou sobre as indisciplinas” (PASSETTI, POUGY, 2015: 248-249). Faz parte o processo de diagnóstico do indisciplinado, do qual fazem parte as operações de comparação, de diferenciação e de hierarquização.

As operações de comparação, diferenciação e hierarquização estão diretamente ligadas ao processo de diagnóstico. Para realiza-la, a escola “enquadra” os estudantes controlando o tempo e a repetição exaustivamente das atividades para garantir a eficácia do ensino; organiza o espaço de forma celular e serial a fim de separar, ordenar e hierarquizar os indivíduos conforme suas características físicas e psicológicas; individualiza os alunos e ordena as multiplicidades para facilitar a disciplina dos pequenos gestos e da atitude global do corpo a fim de constituir uma economia de tempo de aprendizado; e promove uma vigilância hierarquizada por meio de exame e da confissão que permitem qualificar, classificar e punir (PASSETTI, POUGY, 2015: 248-249).

Já o processo de cura do indisciplinado é composto de duas operações: homogeneização e exclusão

As operações de homogeneização e de exclusão estão diretamente ligadas ao processo de cura. Para realiza-las, a escola promove a objetivação dos estudantes por meio de um controle, ao mesmo tempo de saber e poder, sobre os indivíduos. Na escola, esse controle foi exercido pelos saberes da psicologia e da pedagogia, frutos do exame e da confissão, de acordo com o projeto de prevenção e de transformação do anormal em indivíduo normal. Para tanto, a escola é amparada por um aparelho judiciário que sujeita os indivíduos por meio do constrangimento e da regulação dentro de um ambiente em que o direito à igualdade homogeneiza a todos. Em suma, um poder em que as estratégias são orquestradas por ninguém e por cada um:

um poder invisível que torna todos visíveis (PASSETTI, POUGY, 2015: 248-249).

É em *Vigiar e Punir* (2014), que Foucault afirma que, a partir do final do século XVIII e durante o século XIX, as escolas, juntamente com outras instituições altamente autoritárias, como os asilos, os hospícios e as prisões, deixaram de ser locais de punição e se transformaram em locais de cura, através da normalização do indisciplinado (anormal). Atualmente e como se verá logo a frente, a escola “ambienta e conserva a todos, sem exceção, produzindo corpos vulneráveis, mentes resilientes e indivíduos medicalizados, todos fazendo a sua parte” (PASSETTI, POUGY, 2015: 274), sem que, contudo, tenha forças suficientes para barrar as novas resistências.

As resistências aos procedimentos de governamentalização ganham importância ao criarem subterfúgios ao poder normalizador da vida. As relações de poder que perpassam a educação alimentam e sustentam os circuitos de repressão e também geram positivities (Foucault, 2018: 21-35).

O poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, (...) não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força. (...). O poder é o que reprime a natureza, os indivíduos, os instintos, uma classe. (...) o poder é guerra, guerra prolongada por outros meios (FOUCAULT, 2007: 175).

Assim, além de alimentar e sustentar os circuitos de repressão, o poder produz: produz realidade e campos de objetos e rituais de verdade. É da sua produção que se originam os indivíduos e os conhecimentos gerados sobre eles. A luta contra a submissão a esse estado de coisas tem presença nas resistências e na desobediência impostas às relações de forças e exige que voltemos nossos olhares para as relações de governo entre os súditos. A subversão do sistema posto tem como fulcro permitir que cada singularidade possa dar forma à sua liberdade, realizando sua própria vida independentemente da subserviência a comandos superiores. “A cultura geral dispensada pela escola deve ser uma educação para a liberdade e não para a submissão: a verdadeira vida é sermos livres” (STIRNER, 2016: 85).

As resistências às relações de poder adquirem, no âmbito da educação, relevância fundamental no combate à escolarização como acesso à educação universal. Resistir à dominação da educação controlada, vigiada, supervisionada pelo Estado é combater a formação autoritária, voltada para a obediência das autoridades hierárquicas, que extermina qualquer possibilidade de emergência de singularidades.

A escolarização como acesso à educação universal é a mais eficiente e eficaz maneira pela qual se educa para a obediência a uma autoridade hierárquica, aos interesses particulares em nome da humanidade, aos conteúdos alheios aos indivíduos livres, enfim, aos deveres como direitos (PASSETTI; AUGUSTO, 2008: 23).

As práticas de liberdade dependem da educação livre de Estado, de Deus e da ciência. “A educação, assim, como normalmente atua, é quase exclusivamente um abominável amontoado de aterrorizações, ameaças, extorsões” (BERNARDI, 1990: 59), sufocando a saudável tendência à indisciplina.

A educação universal governa a vida de cada um, da casa para a escola, trabalho e lazer, forma o cidadão convicto e responsável de hoje, e até mesmo o pequeno delator, o fascista cultivado da menoridade à maioridade jurídica, da infância à adolescência e à vida adulta. A escola pode tudo, não por ela mesma, mas pelo seu relevante desempenho institucional ao lado da família, religião, polícia, trabalho, política... formando o aluno, o filho, o crente, o vigilante, o penalizador, o produtivo, o leitor, o adorador de ídolos. Nossa cultura moderna se sedimentou na crença no conhecimento laico, na importância da fé no sobrenatural governado por pastores e igrejas, na atuação direta de mães, pais e familiares, nas relações de vizinhança, polícia e política; enfim, esta vida fundada na razão e na religião, atravessando a existência da família ao Estado, depende da capacidade de punir e de obter obediência pelo medo ao castigo. Razão, justiça, religião, pais, políticas, políticos, mestres educadores e técnicos humanistas creem que o castigo propriamente dito ou a ameaça de punição, por meio de dores no corpo e na mente, ajustam desobedientes, desviados, anormais, bandidos, perigosos, subversivos. Acreditam que, por meio de punições e penalizações exercitadas por tribunais que vão da casa ao Estado, passando obviamente pela escola, é que se garante a propriedade, inclusive de mulheres, filhos, enteados, alunos, doentes, mão-de-obra, eleitores, soldados e demais integrantes do rebanho (PASSETTI; AUGUSTO, 2008: 26).

As desobediências impostas às relações de poder também deixam livres as disciplinas como ações que inventam e instigam ao combate no contexto disciplinar e biopolítico: “crianças e jovens, mais que os adultos, praticam suas liberdades e resistem a qualquer exercício de poder autoritário. Eles vivem nas fronteiras, nas bordas, no risco, e não temem o combate. Para os libertários, a infância e a juventude são modalidades da vida ou fases peculiares da vida, para a qual devem ser educados de modo livre de vigilâncias, punições e obediências” (PASSETTI, POUGY, 2015: 252).

A escola autoritária tentou, todavia, por meio de ajustes pedagógicos e psicológicos absorver com elasticidade o intolerável para as autoridades escolares, ou

seja, a indisciplina das crianças e dos jovens, “esse contrapoder que nela se produz para manter sua liberalidade e domesticar as indisciplinas” (PASSETTI, POUGY, 2015: 253).

Com o fim da II Guerra Mundial e a proliferação de organismos internacionais especializados na gestão da vida com base nos direitos humanos e na diversidade cultural, a população deixa de ser o alvo principal dos governos: cede seu lugar ao planeta. O conceito de desenvolvimento sustentável ganha relevo: “a sociedade deve passar a ser autossustentável, com seus protagonismos, suas próprias assepsias e antissepsias rearranjando o que era totalitário em democrático e tolerante” (PASSETTI, POUGY, 2015: 256-257). Ganha relevo, ainda, o conceito de tolerância, que é apropriado pela racionalidade liberal e passa a equivaler à civilidade, além de ser considerada um direito humano os organismos internacionais passam a promover um controle social em nome da segurança da população civil com base na tolerância zero.

Desde o final do século XX a governamentalidade biopolítica está se deslocando para uma nova governamentalidade que busca garantir o controle das populações e de suas felicidades por meio da confiança no capitalismo sustentável; da tolerância e de sua correlata, a tolerância zero; e da segurança individual e ao mesmo tempo global, de acordo com a ecopolítica, ou de acordo com o governo não só da vida da espécie humana, mas também da vida do planeta, reconfigurando a territorialidade estatal definida pela biopolítica e compondo transterritorialidades entre as forças do Estado, da Sociedade Civil, das comunidades, das famílias e de cada um (PASSETTI, POUGY, 2015: 260).

Com o advento do século XXI, a educação, de acordo com a ecopolítica o governo do vivo no planeta, tem se transformado de uma estratégia de governo local para uma estratégia de governo global. A escola planetária, segundo Passetti e Pougy, não tem como objetivo apenas diagnosticar e curar os indisciplinados, como fazia a escola disciplinar da biopolítica. Ela, além disso, visa a ambientar e conservar.

O processo de ambientação é composto por três operações: a inclusão, a diferenciação e a comunicação.

As operações de inclusão, diferenciação e comunicação estão diretamente relacionadas ao processo de ambientação. Para realiza-las, a escola da ecopolítica é sinônimo de um ambiente acolhedor e estimulante cheio de cor e de alegria. Neste espaço, existem as condições físicas e psicológicas necessárias para que os alunos possam ser quem eles são em suas singularidades. Nessa escola, eles deverão ser felizes. Ali, o tempo é elástico e adequado ao aprendizado

de cada aluno em particular; o espaço é aberto, sem paredes, e eles são agrupados conforme os seus interesses (...); as multiplicidades não são ordenadas nem hierarquizadas, mas ganham uma imensa visibilidade por meio da valorização das habilidades e competências de cada um e da gestão escolar democrática; os alunos, e todos os integrantes da escola, são estimulados a falar e dar suas opiniões, a fim de construir uma relação comunicativa e dialógica em que as habilidades de argumentação e persuasão sejam exercitadas, além da prática da denúncia e da confissão; a tolerância e o contrato social são palavras de ordem e instrumentos mágicos de corresponsabilização, ou arquivos em que os delitos e os compromissos de todos são conservados e publicizados; os professores, que são em número muito maior do que o da escola disciplinar, têm uma paciência exemplar: não punem as indisciplinas regimentais, falam baixo, são sempre alegres; tudo nessa escola é documentado e registrado: cada ação, cada reação, cada gesto, cada olhar, principalmente dos estudantes. As culturas infantis e juvenis são desveladas e se tornam estratégias nessa escola: a ludicidade e a arte são supervalorizadas. Tudo se conforme em didática e em recurso para estimular o interesse e a participação (PASSETTI, POUGY, 2015: 264-265).

Já o processo de conservação engloba a dividualização e a participação.

As operações de dividualização e de participação estão diretamente ligadas ao processo de conservação. Para realiza-las, a escola promove a objetivação por meio de um controle, ao mesmo tempo de saber e poder, sobre os indivíduos. Esse controle é exercido pelos saberes da psicologia social e da sociologia por meio do coletivo, que busca desfazer a dicotomia entre indivíduo e sociedade ao compreender o social como rede, em que esse social mesmo é formado por pluralidades ou heterogeneidades (PASSETTI, POUGY, 2015: 253).

As resistências à escola planetária manifestam-se através da recusa à participação e pela agressão entre pares. São os alunos antissociais, que devem ser encarados como “portadores de transtornos de comportamento” e devem, dessa forma, “ser educados e/ou tratados para ajustarem-se como resilientes”, a fim de que não se tornem “vítimas” de “depressão; solidão; individualismo; dificuldades de relacionamento afetivo e emocional; adoção de comportamento de riscos; problemas de socialização; dificuldades de comunicação; suicídio”. Há, assim, uma tentativa de captura das resistências pela estratégia de prevenção de saúde. A despeito deste cerco produzido pela sociedade de controle, a arte de governar da escola planetária está “exposta às perturbações que jamais serão pacificadas pela medicação, protagonismos, direitos e controles democrático-participativos” (PASSETTI, POUGY, 2015: 266 -279). Assim, pensar talvez a escola como uma heterotopia seja uma forma de se conquistar a

liberdade: “Uma heterotopia é a realização de uma utopia num espaço específico; é a urgência de seu acontecimento, o que já é impossível aguardar, ruminar, elaborar no pensamento. Ela dá formas à impaciente liberdade; não é acabada ou semi-acabada como a utopia” (PASSETTI; AUGUSTO, 2008: 82).

A busca por uma educação antiautoritária e autogestionária encontra grandes obstáculos nas relações de poder. Todavia, a possibilidade de educação de uma criança baseada em práticas não punitivas, em práticas que inventam novos convívios calcados na igualdade, na solidariedade, no afeto vale os riscos das resistências que precisam ser opostas à educação que tolhe, segrega e educa para a obediência.

CONSIDERAÇÕES URGENTES

O castigo permanece! É a educação fundada no princípio da autoridade que exige obediência e justifica o uso da força. O castigo é a tônica da educação autoritária, que produz pessoas servis e prontas para a aceitação e execução de um comando superior, sela ele autocrata ou democrata.

A educação libertária, ao contrário, tem em seu fluxo a liberdade: não pune, não castiga, não oferece recompensas, não objetiva pacificações, não educa para a obediência, não segrega. Por rechaçar a prática punitiva, inventa novos convívios baseados na igualdade, no afeto, na solidariedade, na curiosidade, na amizade.

A criação do Orfanato Prévest, d'A Colmeia, das Escolas Modernas (de Barcelona e de São Paulo), inspirada pelas concepções de Godwin, Fourier, Stirner, Proudhon e Bakunin, é resultado das experiências e das resistências de pessoas que ataçaram combates com suas convicções e práticas. “A escola anarquista chegava para apartar-se do amor à escola como lugar de acesso à ascensão social, adaptação, acomodação, docilização e utilidade à vida capitalista” (PASSETTI; AUGUSTO, 2008: 39).

As escolas libertárias estudadas neste trabalho foram fechadas. Suas práticas, todavia, inspiraram o autodidatismo e o ensino entre iguais. Hoje, inspiram a produção de heterotopias pela prática de uma educação voltada para a vida, para o viver juntos, para além da vigilância, da disciplina, da gestão, do monitoramento, do empreendedorismo, da participação, da medicalização, da punição.

A criança é uma “potência de liberdade assustadora”, “não é boa ou má, é apenas cruel, de vez em quando, e adorável quando dela se espera encantamento” (PASSETTI; AUGUSTO, 2008: 26). Domesticar sua espontaneidade, incutir em sua mente fantasmas e dogmas, aterrorizá-las com ameaças sempre foram condutas comuns que, hoje em dia, até foram um pouco suavizadas, mas não deixaram de existir. O castigo na escola planetária, só é um pouquinho mais sutil. A crença na sua eficiência e necessidade, todavia, continua forte. E não apenas na escola. A punição é bem-vinda dos tribunais da casa ao do Estado.

Razão, justiça, religião, pais, polícias, políticos, mestres educadores e técnicos humanistas crêem que o castigo propriamente dito ou a ameaça de punição, por meio de dores no corpo e na mente, ajustam desobedientes, desviados, anormais, bandidos, perigosos, subversivos. Acreditam que, por meio de punições e penalizações exercidas por tribunais que vão da casa ao Estado, passando obviamente pela escola,

é que se garante a propriedade, inclusive de mulheres, filhos, enteados, alunos, doentes, mão-de-obra, eleitores, soldados e demais integrantes do rebanho (PASSETTI; AUGUSTO, 2008: 27).

O fato dos castigos nas escolas serem hoje um pouquinho mais sutis não quer dizer que sejam menos prejudiciais à construção da criança como ser livre. Medicalizar uma criança para a introdução de condutas conformistas é tão violento quanto qualquer outra medida de domesticação da infância. Se a criança esboça uma opinião ou um desejo que não se enquadra no que seus pais ou professores dela esperavam ouvir, uma gama de orientações é adotada, especialistas são contratados, consultados e a criança analisada, esquadrinhada, anestesiada. Dela se espera o cumprimento de obrigações, que se eduque para governar e ser governada, seja em renomados colégios, em escolas precárias, esquecidos internatos ou sujos orfanatos.

Educando para governar e ser governado, a escola, estatal ou privada, desempenha seu papel de formadora moral para a obediência escorada em parâmetros humanistas, técnicos e disciplinares necessários para orquestrar cidadãos e trabalhadores segundo a administração dos endividamentos, a circulação eletrônica de produtos, em um planeta que tende à universalização capitalista, democrática e transterritorial (PASSETTI; AUGUSTO, 2008: 73).

Para isso é educada para a cidadania e para a participação, por meio de investimentos contínuos, em uma escola democrática.

Os anarquistas buscam algo diferente. Uma educação voltada para a liberdade, para a valorização da rebeldia, das singularidades, da inventividade. “A educação, nos termos de Proudhon, é guerreira; para Godwin, é revigoradora; segundo Stirner, é direta com os objetos; para Faure, é imaginativa: uma educação guerreira e inventiva voltada para o objeto sempre se revigora” (PASSETTI; AUGUSTO, 2008: 81). São contrários aos sistemas de punições e recompensas e estimulam a formação do guerreiro.

Como instituições da Modernidade, escolas e prisões guardam inúmeras semelhanças, elas se comunicam.

É assim que a prisão acumula o insuportável que a escola não foi capaz de conter por meio de um processo de uniformização, imobilismos e amabilidades. É assim que a prisão se afirma como um lugar insuportável, a imagem do terror para cada pessoa livre da sociedade, sabedora que dentro dela só há vida por meio de corrupções, intimidações, assujeitamentos, torturas, e destruição de corpos e mentes.

Dos que vão parar na prisão exige-se docilidade, o que requer, também, uniformidade e imobilismo para que se tornem, além de úteis – servindo aos alcaguetes, futuros policiais e informantes -, pessoas que aos poucos comecem a ser parecer novamente com uma criança disciplinada (PASSETTI; AUGUSTO, 2008: 95).

A educação tem que ser vivida como prática abolicionista da punição. Caso contrário, a escola continuará a formar, a formatar, a incutir nas crianças e nos jovens um congestionamento de ideias-fixas, que eles externalizam através de um individualismo burguês, amparados em direitos e em culturas identitárias que os autorizam a acusar o outro diante de qualquer descontentamento.

O sistema de castigos deve ter um fim, assim como a cultura do ressentimento, do julgamento e da prisão. É a sua urgência. Construir uma escola sem castigos e recompensas é produzir uma heterotopia que visa uma educação orientada para a vida, para o viver juntos. Não precisa de espaço especial, acontece no espaço próprio da existência de libertários em transformação, invenção, formação e experimentação. Um espaço outro em que o conhecimento de si e a possibilidade de inquietar-se consigo mesmo sejam reais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AHAGON, Vitor Augusto. *A trajetória militante de Adelino de Pinho: passos anarquistas na educação e no sindicalismo*. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015.

ALBORNOZ, Suzana Guerra. Atração passional, trabalho e educação em o novo mundo industrial e societário de Charles Fourier. In: Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, vol. 10, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25806>.

ANDRADE, Carlos Eduardo Frankiw de. *Blásfemos e sonhadores: ideologia, utopia e sociabilidades nas campanhas anarquistas em A Lanterna (1909-1916)*. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

ANTONY, Michel. *Os microcosmos - experiências utópicas libertárias sobretudo pedagógicas: "utopedagogias"*. São Paulo: Imaginário, 2011.

ANTUNES, Danielle. *Da educação das crianças em Montaigne – uma ideia de formação humana*. Dissertação (Mestrado). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

ARANTES, Marco Antônio. Alcoolismo e movimento anarquista no Rio de Janeiro no início do século XX. In: Revista Estudos Libertários, vol. 2, nº 6. Rio de Janeiro: UFRJ, 2º sem/2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/estudoslibertarios/article/view/34309/21468>.

ARMAND, Émile. Prefácio de O Único. In: ARMAND, Émile; BARRUÉ, Jean; FREITAG, Günther. *Max Stirner e o anarquismo individualista*. São Paulo: Nu-Sol/Imaginário, 2003.

AUGUSTO, Acácio. *Revolta e antipolítica em Bakunin*. In: Verve nº 26. São Paulo: Nu-sol, 2014.

AUZIAS, Claire. *Louise Michel*. In Verve nº 10. São Paulo: Nu-Sol, 2006.

BAKUNIN, Mikhail. *Deus e estado*. São Paulo: Hedra, 2011.

_____. *O princípio do Estado*. In: Verve nº 11. São Paulo: Nu-Sol, 2007.

_____. *A instrução integral*. São Paulo: Nu-Sol/Imaginário, 2003.

_____. *Educação, ciência e revolução*. São Paulo: Intermezzo, 2015.

_____. *Estatismo e anarquia*. São Paulo: Nu-Sol/Imaginário/Ícone, 2003.

BERNARDI, Marcello. Como respeitar a criança. In: ILLICH, Ivan ... [et al.]. *Educação e liberdade*. Tradução de Nelson Canabarro. São Paulo: Imaginário, 1990.

CALSAVARA, Tatiana da Silva. *Práticas da educação libertária no Brasil – a experiência da escola moderna em São Paulo*. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.

_____. *A militância anarquista através das relações mantidas por João Penteado - estratégias de sobrevivência pós anos 20*. Tese (Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

CAMPOS, Cristina Hebling. *O sonhar libertário*. Campinas: Pontes, 1988.

CARVALHO, Florentino de. *Dois escritos da imprensa anarquista em São Paulo*. In: Verve nº 15. São Paulo: Nu-Sol, 2009.

CERVI, Giceli Maria; AUGSBURGER, Luiz Guilherme. *Gestão democrática escolar: escola e sociedade de controle*. In: Verve nº 24, São Paulo: Nu-Sol, 2013.

CERVI, Giceli Maria. *Política de gestão escolar na sociedade de controle*. Tese (Doutorado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

CERVIO, Ana Lucía. *Cuerpos extraños - Cuerpos apasionados. Una aproximación a la configuración socio-espacial en el contexto dela Venecia Shakesperiana y del Falansterio de Charles Fourier*. In: Revista Austral de Ciencias Sociales nº 18, Valdivia-Chile, 2010.

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o estado*. Tradução de Theo Santiago. São Paulo: Ubu, 2017.

_____. *Liberdade, mau encontro, inominável*. In: LA BOÉTIE, Etienne de. *Discurso da servidão voluntária*. Tradução de Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: Brasiliense, 1982

CODELLO, Francesco. *A boa educação: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill*. Volume 01: a teoria. Tradução de Silene Cardoso. São Paulo: Imaginário, 2007.

CORRÊA, Guilherme. *Educação, comunicação, anarquia: procedências da sociedade de controle no Brasil*. São Paulo: Cortês, 2006.

DALLABRIDA, Noberto. *A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário*. Educação, v. 32, n. 2. Porto Alegre, 2009.

DIAS, Everaldo. *Histórias das lutas sociais no Brasil*. São Paulo: Alfa-ômega, 1977.

DÍAZ, Carlos. *Max Stirner: uma filosofia radical do eu*. Tradução de Piero Angarano e Jorge E. Silva. São Paulo: Nu-Sol/Imaginário, 2002.

DOMMANGET, Maurice. *Os grandes socialistas e a educação*. Tradução de Célia Pestana. Biblioteca universitária, 1974.

FAURE, Sébastien. *A colmeia: uma experiência pedagógica*. Tradução de Antônio B. Canellas. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2015.

FERREIRA, Dirce Nazaré de Andrade. *Poder e relações políticas na educação: o Método Lancaster no ensino público do Espírito Santo (1827 a 1871)*. Tese (Doutorado). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

FERREIRA, José Maria Carvalho. *Pedagogia libertária versus pedagogia autoritária*. In: *Educação libertária – textos de um seminário*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1996.

FERRER, Christian. *Gastronomia e anarquismo – vestígios de viagens à patagônia trapeiro*. In: *Verve* nº 3. São Paulo: Nu-Sol, 2003.

_____. *Átomos soltos – a construção da personalidade entre os anarquistas no início do século XX*. In: *Verve* nº 5. São Paulo: Nu-Sol, 2004.

FERRER Y GUARDIA, Francesc. *A escola moderna*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *Microfísica do poder*. Tradução e organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

_____. *Nascimento da biopolítica*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOURIER, Charles. *El fansterio*. 2ª Ed. Cibernética, 2006. Disponível em: https://www5.pucsp.br/ecopolitica/documentos/docs_especiais/docs/Charles_Fourier_El_falansterio.pdf.

_____. *A infância emancipada*. Tradução de Luis Leitão. Lisboa: Antígona, 2007.

FREIRE, Roberto; BRITO, Fausto. *Utopia e paixão: a política do cotidiano*. São Paulo: Trigram, 2001.

FREIRE, Roberto. *Ame e dê vexame*. São Paulo: Master Pop, 2013.

GALLO, Sílvia. *Pensar a escola com Foucault: além da sobre a vigilância*. In: CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Sílvia (org.). *Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir*. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

GALLO, Sílvia; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Fundamentalismo & educação: a vila*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALLO, Sílvio; LIMONGELLI, Rafael Moraes. “Infância maior”: linha de fuga ao governo democrático da infância. Vol. 46, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100407&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt.

GALLO, Sílvio. *Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. *Pedagogia Libertária: anarquistas, anarquismos e educação*. São Paulo: Imaginário, 2007.

_____. *Pedagogia Libertária: anarquistas, anarquismos e educação*. São Paulo: Intermezzo, 2015.

_____. *Anarquismo: uma introdução filosófica e política*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2006.

_____. *Autoridade e a construção da liberdade: o paradigma anarquista em educação*. Tese (Doutorado). Campinas: Universidade de Campinas, 1993.

_____. Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância. In: CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Sílvio. *Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir*. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

GOLDMAN, Emma. *Educação*. Tradução e Organização: Gabriela Brancaglion. São Paulo: Terra Livre, 2019.

HOBBS, Thomas. *Leviatã*. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1973.

JOMINI, Regina Célia Mazoni. *Uma educação para a solidariedade*. Campinas: Pontes, 1990.

KASSICK, Clovis Nicanor. *Stirner: a filosofia do eu*. Rio de Janeiro: Achimé, 2005.

_____. *A organização da escola libertária como local de formação de sujeitos singulares: um estudo sobre a escola Paideia*. 2002. Tese (Doutorado). Campinas: Universidade de Campinas, 2002.

KONDER, Leandro. *Fourier, o socialismo do prazer*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

KROPOTKIN, Piotr. *A conquista do pão*. Tradução de Cesar Falcão. Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

LA BOÉTIE, Etienne de. *Discurso da servidão voluntária*. Tradução de Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LEÃO, Carolina. A pedagogia libertária em Carvalho Ferreira: diálogo com o campo das outras pedagogias. In: RAPOSO, Rita; MENDES, Isabel; MARQUES, Rafael; JERÓNIMO, Helena Mateus; SARDINHA, Idalina Dias; LOPES, João Carlo; COELHO, Manoel (coord.). *Utopia, anarquia e sociedade: escritos em homenagem a José Maria Carvalho Ferreira*. Coimbra: Almedina, 2018.

LENOIR, Hugues. *Educar para emancipar*. São Paulo: Imaginário, 2007.

LÉVY, Albert; LASKA, Bernd. *Stirner e Nietzsche*. São Paulo: Intermezzo, 2016.

LEUENROTH, Edgar. *Anarquismo, roteiro da libertação social*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2007.

LIMEIRA, Aline de Moraes; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. *Ensino particular e controle estatal: a reforma Couto Ferraz (1854) e a regulação das escolas privadas na corte imperial*. In: Revista HISTEDBR On-line nº 32. Campinas, 2008.

LIPIANSKY, Edmond-Marc. *A pedagogia libertária*. São Paulo: Imaginário, 2017.

LUIZETTO, Flávio. O movimento anarquista em São Paulo: a experiência da escola moderna nº 1 (1912-1919). In: *Educação e sociedade*, nº 24. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. Cultura e educação libertária no Brasil no início do século XX. In: *Educação e sociedade*, nº 12. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. *Utopias anarquistas*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MARÍN-DÍAS, Dora Lilia; PARRA, Gustavo Adolfo. Da escola disciplinar às disciplinas escolares: uma retomada de Vigiar e Punir para pensar assuntos educativos contemporâneos. In: CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Sílvio. *Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir*. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

MARINONE, Isabelle. *Cinema e anarquia*. Rio de Janeiro: Azougue, 2009.

MARQUES, Paulo. *Educação libertária com K: a educação anarquista das okupas*. In: Verve nº 31. São Paulo: Nu-Sol, 2017.

MENDEZ, Nelson. Anarquismo e gastronomia: a utopia intensa de unir fogões, barricadas, prazer e liberdade. In: Verve nº 32. São Paulo: Nu-Sol, 2017.

MONTAIGNE, Michel de. *Os ensaios: uma seleção*. Tradução e notas de Rosa Freire D'Águar. Organização de M. A. Screech. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; SILVA, Doris Accioly e. *Arquivo João Penteado e sua importância para os estudos de educação anarquista no Brasil*. Projeto História. São Paulo, nº 48, 2013.

MORAES, Jose Damiro de. *A trajetória educacional anarquista na Primeira República: das escolas aos centros de cultura social*. Dissertação (Mestrado). Campinas: Universidade de Campinas, 1999.

MOURA, Maria Lacerda de. *A mulher é uma degenerada*. GRIGOLIN, Fernanda (org. e ed.). São Paulo: Tenda de Livros, 2018.

NASCIMENTO, Rogério (org.). *Educação Anarquista*. Volumes I e II. São Paulo: Imprensa Marginal, 2012.

NASCIMENTO, Rogério H. Z. *Indisciplina: experimentos libertários no Brasil*. Tese (Doutorado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

_____. *Florentino de Carvalho: pensamento social de um anarquista*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

NEGRI, Antônio; HARDT, Michael. *Declaração: isto não é um manifesto*. Tradução de Carlos Szlak. São Paulo, N-1 edições, 2016.

NETTLAU, Max. *História da anarquia: das origens ao anarco-comunismo*. São Paulo: Hedra, 2008.

NEWMAN, Saul. *A servidão voluntária revisitada: a política radical e o problema da auto-dominação*. In: Verve nº 20. São Paulo: Nu-Sol, 2011.

_____. *Stirner e Foucault: em direção a uma liberdade pós-kantiana*. In: Verve nº 7. São Paulo: Nu-Sol, 2005.

_____. *Política do eu: a crítica de Stirner ao liberalismo*. In: Verve nº 23. São Paulo: Nu-Sol, 2013.

PASSETTI, Edson; AUGUSTO, Acácio. *Anarquismos & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PASSETTI, Edson; POUGY, Eliana Gomes Pereira. *Metamorfoses da indisciplina escolar*. In: CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Sílvio. *Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir*. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

PASSETTI, Edson. *Conversação libertária com Paulo Freire*. São Paulo: Imaginário, 1998.

_____. *Educação e liberdade*. Disponível em: <http://www.nu-sol.org/blog/educacao-e-liberdade-edson-passetti>.

_____. *Anarquismos e sociedade de controle*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Éticas dos amigos: invenções libertárias da vida*. São Paulo: Imaginário/CAPES, 2003a.

_____. *Natureza, pensamento e política*. In: Ecopolítica nº 07. São Paulo: Nu-Sol, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/ecopolitica/article/viewFile/17764/13244>.

_____. Governamentalidade e violências. In: Currículo sem fronteiras, v. 11, 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/passetti.pdf>.

_____. *Anarquismos*. In: Revista Libertária, v. 5. São Paulo: Coletivo Libertárias, 1999. Disponível em: <https://www.nu-sol.org/blog/anarquismos-edson-passetti/>.

PENTEADO, João; PASSOS, Sousa; GUSTAVO, Soledad. Educação e ensino. In: LEUENROTH, Edgard. *Anarquismo: roteiro da libertação social*. São Paulo e Rio de Janeiro: CCS-SP e Achiamé, 2007.

PERES, Crystiane Leandro. *A influência do anarquismo nas construções sobre educação na Associação Internacional dos Trabalhadores – AIT*. XXIX Simpósio Nacional de História da ANPUH, 2017. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502804355_ARQUIVO_TrabalhoCompleto_CrystianeLeandroPeres.pdf.

PERES, Fernando Antônio. *Revisitando a trajetória de João Penteado: o discreto transgressor de limites. São Paulo, 1890-1940*. Tese (Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

POUGY, Eliana Gomes Pereira. *Metamorfoses da indisciplina: transtornados na sala de aula*. Tese (Doutorado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2016.

PRADO, Antônio Arnoni. *Libertários no Brasil: memórias, lutas, cultura*. Campinas: Universidade de Campinas, 1985.

PROUDHON, Pierre-Joseph. *O que é a propriedade?* 1840. Disponível em: <http://brasil.indymedia.org/media/2007/287423.pdf>.

_____. *Do princípio federativo*. Tradução de Francisco Trindade. São Paulo: Nu-Sol; Imaginário 2001.

_____. *Da guerra e da paz, uma nota biográfica*. In: Verve, nº 21. São Paulo: Nu-Sol, 2012.

PROUDHON, Pierre-Joseph; DEBOUT-OLESZKIEWICZ, Simone; THÉVENET, Alain; GALLO, Sílvia; LEBOEUF, Bernard; PEREIRA, Irène; PAULA, Amir El Hakim de. *Filosofia e educação nos séculos XVIII e XIX em perspectiva libertária*. São Paulo: Intermezzo, 2019.

RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar e a resistência anarquista: Brasil 1890-1930*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

RECLUS, Elisée, LAISANT, Charles-Ange; LAMOTTE, Émilie; NIEUWENHUIS, Domela; GRAVE, Jean. *O futuro de nossas crianças e outros escritos*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre & Intermezzo, 2017.

REICH, Wilhelm. *Psicologia de massas do fascismo*. Tradução de Maria da Graça M. Macedo. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REIMER, Everett. *A escola está morta*. Tradução de Tonie Thompson. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

RESENDE, Paulo Edgar A.; PASSETTI, Edson (orgs.). *Proudhon*. São Paulo: Ática, 1986.

RIZZINI, Irmã; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. *O feminismo transborda: docência, produção escrita e atuação política de Aurea Corrêa na cidade do Rio de Janeiro*. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, Bahia, v. 16, nº 38, jan./mar. 2020.

ROBIN, Paul. L'enseignement intégral. In: *Reveu de philosophie posite volonté anarchiste*, nº 41, 1869-72, 1992.

RODRIGUES, Thiago. *A guerra, condição do homem: nota sobre 'a guerra e a paz' de Proudhon*. In: Verve nº 19. São Paulo: Nu-Sol, 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *O contrato social*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SAFON, Ramon. *O racionalismo combatente: Francisco Ferrer y Guardía*. São Paulo: Imaginário, 2003.

SANTOS, Luciana Eliza dos. *A educação libertária e o extraordinário: traços de uma pedagogia (r)evolucionária*. Tese (Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014.

SILVA, Doris e Accioly. *Anarquistas: criação cultural, invenção pedagógica*. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

SILVA, Doris e Accioly; SANTOS, Luciana Eliza dos. Caleidoscópio da memória: a educação anarquista redescoberta no arquivo João Penteado. Cadernos CERU, série 2, v. 20, n. 1, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/mcdardani/Downloads/11875-Texto%20do%20artigo-14758-1-10-20120513.pdf>

SILVA, Rodrigo Rosa da. *Anarquismo, ciência e educação: Francisco Ferrer y Guardia e a rede de militantes e cientistas em torno do ensino racionalista (1890-1920)*. Tese (Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013.

STIRNER, Max. *O falso princípio da nossa educação*. São Paulo: Intermezzo, 2016.

_____. *O único e sua propriedade*. Tradução de João Barrento. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. *Algumas observações provisórias a respeito do Estado fundado no amor*. Tradução de J. Bragança de Miranda. In: Verve nº 1. São Paulo: Nu-Sol, 2002.

THOREAU, Henry David. *A desobediência civil*. Tradução de José Geraldo Couto. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

UEHARA, Luíza. *A presença de La Ruche: experiências anarquistas*. In: Verve nº 18. São Paulo: Nu-Sol, 2010.

_____. *Política e modulações: há vida libertária na internet?* Dissertação (Mestrado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2013.

_____. *Liberdade impressa em verve: escritos anarquistas no Brasil*. In: Verve nº 21. São Paulo: Nu-Sol, 2012.

VANEIGEM, Raoul. *A arte de viver para as novas gerações*. Tradução de Leo Vinicius. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2002.

WEINSTEIN, Barbara. *(Re)formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)*. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Cortez: CDAPH-IFAN – Universidade São Francisco, 2000.

WOLLSTONECRAFT, Mary. *Reivindicação dos direitos da mulher*. São Paulo: Boitempo, 2016.

WOODCOCK, George. *Os grandes escritos anarquistas*. Tradução de Júlia Tettamanzi e Betina Becker. Porto Alegre: L&PM, 1981.