

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
LIBERTÁRIA
SEM GEOGRAFIA**
EXPERIÊNCIAS E NOVAS PROPOSIÇÕES
DIDÁTICAS PARA O ENSINO AUTÔNOMO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS (IG)
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA (DGEO)

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LIBERTÁRIAS EM GEOGRAFIA:

Experiências e novas proposições didáticas
para o ensino autônomo

FERNANDO ZANARDO

CAMPINAS – SP
2012

FERNANDO ZANARDO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LIBERTÁRIAS EM GEOGRAFIA:

Experiências e novas proposições didáticas
para o ensino autônomo

Monografia apresentada ao Instituto de
Geociências da Universidade Estadual de
Campinas como parte dos requisitos à ob-
tenção do título de Bacharel em Geografia.

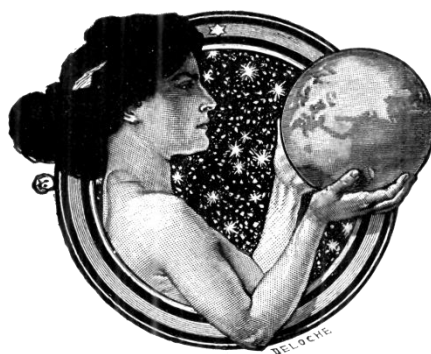
Orientador: Vicente Eudes Lemos Alves

CAMPINAS – SP
2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS – IG
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA – DGEO

Fernando Zanardo

Práticas Pedagógicas Libertárias em Geografia:
Experiências e novas proposições didáticas para o ensino autônomo



Comissão examinadora:

Prof. Dr. Vicente Eudes Lemos Alves (orientador)
Instituto de Geociências - Unicamp

Profª. Drª. Carla Gracioto Panzeri
Instituto de Ciência e Tecnologia - Unifal

Ms. Rodrigo Rosa da Silva
Faculdade de Educação – USP

© by Fernando Zanardo, 2012

(Capa: Elaboração e edição Fernando Zanardo – baseado em:

Ferrer Guardia, Francisco. *La escuela moderna*. Madrid: ZYX, 1976. 216p.)

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
CÁSSIA RAQUEL DA SILVA – CRB8/5752 – BIBLIOTECA “CONRADO PASCHOALE” DO
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
UNICAMP

Z15p	Zanardo, Fernando, 1986- Práticas pedagógicas libertárias em Geografia: experiências e novas proposições didáticas para o ensino autônomo / Fernando Zanardo-- Campinas, SP.: [s.n.], 2012. Orientador: Vicente Eudes Lemos Alves. Trabalho de Conclusão de curso (monografia) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. 1. Educação - Filosofia. 2. Escola Moderna. 3. Anarquismo. 4. Geografia. 5. Reclus, Élisée, 1830-1905. I. Alves, Vicente Eudes Lemos, 1967- II. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. III.Título.
------	---

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Libertarian pedagogical practices in Geography: experiences and new didactic propositions for autonomous teaching

Palavras-chaves em inglês:

Education - Philosophy

Modern School

Anarchism

Geography

Reclus, Élisée, 1830-1905

Área de concentração: Análise Ambiental e Dinâmica Territorial

Titulação: Bacharel em Geografia

Banca examinadora:

Vicente Eudes Lemos Alves (Orientador)

Carla Gracioto Panzeri

Rodrigo Rosa da Silva

Data apresentação: 00-12-2012

A

Rubens Piedemonte
(04.06.1930 – 31.07.2000)

Ana Sevilha
(06.01.1934 – 29.01.2004)

e

Marina Cardozo
(27.04.1979 – 31.05.2010)

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para a elaboração deste trabalho.

Agradeço às atendedoras mui atenciosas do Arquivo Edgard Leuenroth (Unicamp) e do Centro de Memória da Educação (USP), de onde retiramos o material histórico referente à Escola Moderna nº1. Também têm nossa humilde gratidão as bibliotecárias do Instituto de Geociências da Unicamp, em especial a Alexandra e a Cássia.

Ao Sr. Aníbal Romano, com quem tive o privilégio de jogar diversas conversas fora durante praticamente todos os anos de minha graduação, aprendendo com ele todos os molejos e traquejos para sobreviver ao hostil ambiente universitário.

Gostaria de agradecer a todxs xs verdaderixs colegas de graduação com quem tive a oportunidade e o privilégio de desenvolver-me intelectual e moralmente, tanto dentro como (principalmente) fora das salas de aula.

A todxs xs alunxs da EMEF Elza Maria Pellegrini Aguiar que estiveram conosco durante a vigência dos estágios supervisionados da licenciatura. Também ao Alessandro Sgobin, por suas lições, ideias e incentivos para que possamos permanecer sempre ativos nessa nossa futura empreitada como professores.

Ao Sílvio Gallo, por dispor de algumas conversas e de materiais preciosíssimos acerca da experiência espanhola da Escola Moderna, além de possibilitar um espaço de diálogo muito interessante sobre a pedagogia anarquista por meio de uma disciplina de graduação na Faculdade de Educação da Unicamp.

Ao Rodrigo Rosa e à Carla Panzeri, por aceitarem prontamente participarem deste importante processo de análise e contribuição a esta singela pesquisa científica.

Também não poderia deixar de agradecer ao Vicente pelo seu permanente incentivo, além de aceitar de braços abertos o papel de orientador desta peça quando ela ainda se constituía em algo absolutamente obscuro.

A meus pais, Elisabeth e Ricardo, pelo constante apoio e incentivo durante todos esses anos da minha vida. Ao meu irmão, Bruno, pelo seu eterno exemplo (mesmo quando é um mau exemplo!) e a Isabelle, a quem fico devendo pelo *help*.

A Kassia, por permanecer ao meu lado durante todos os anos da graduação, atuando-me em todos os momentos. A ela devo a minha paulatina evolução e a minha eterna gratidão.

Não tememos dizê-lo, queremos homens capazes de evoluir intensamente, capazes de destruir, renovar constantemente os meios de suas vidas, e renovar-se a si mesmos; homens cuja independência intelectual seja a força suprema; que nada apegam; sempre dispostos a aceitar o melhor de sua vida; felizes com o triunfo das novas ideias; e aspiram a viver inumeráveis existências numa única vida. A sociedade teme tais homens; ela nunca aceitará uma educação que os produza.

-- *Francesc Ferrer i Guàrdia*

Francisco Ferrer pensaba que nadie es malo por voluntad propia y que todo el mal que está en el mundo viene de la ignorancia. Por eso le asesinaron los ignorantes y la ignorancia se perpetúa todavía hoy en día a través de nuevas e incansables inquisiciones. Frente a ellas, no obstante, algunas víctimas, como Ferrer, siempre seguirán vivientes.

-- *Albert Camus*

Revolta-te contra a iniquidade, contra a mentira, contra a injustiça. Luta!
A luta é a vida tanto mais intensa quanto aquela for mais viva.

-- *Piotr Kropotkin*

ZANARDO, Fernando. *Práticas pedagógicas libertárias em Geografia: experiências e novas proposições didáticas para o ensino autônomo*. 2012. 49p. Monografia (Bacharelado em Geografia). Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas.

Resumo

Convencidos de que o ensino formal, praticado dentro das instituições escolares, pode ser considerado como um dos principais meios de promoção de valores e que a reprodução do *status quo* acaba por infligir um tipo de ensino padronizado e dogmático, ao mesmo tempo em que acreditamos no potencial de ensino de uma Geografia social, verdadeiramente crítica e produzida pelos mais diversos agentes, propomos um resgate histórico de práticas pedagógicas anarquistas do início do século XX, com destaque para a experiência brasileira da Escola Moderna nº1, baseada nos princípios daquela mesma instituição criada em Barcelona por Francesc Ferrer i Guàrdia. Além de seu método, distinto do que era produzido à época – valorização da autonomia estudantil através de um ensino de cunho racionalista, em detrimento do ensino religioso ou estatal – e seu forte caráter político e libertário, os objetivos almejados permanecem, ainda hoje, muito distantes de se realizarem devido à sua índole eminentemente revolucionária. Através da análise de boletins e jornais produzidos por essas escolas, pudemos constatar que o Estudo do Meio foi uma importante ferramenta pedagógica, tendo como um de seus maiores defensores o geógrafo e anarquista francês, Élisée Reclus, muito influente à época. Sua obra serviria inclusive de embasamento para a criação do material de Geografia da referida escola espanhola. Tais jornais possuem registros dos alunos sobre as percepções que eles detinham acerca do mundo que os rodeava. A partir do material coletado, tentamos sintetizar tais experiências, defendendo seu potencial emancipador e a sua essência autonomista.

Palavras-chave: Educação - Filosofia; Escola Moderna; Anarquismo; Geografia; Élisée Reclus (1830-1905).

ZANARDO, Fernando. *Libertarian pedagogical practices in Geography: experiences and new didactic propositions for autonomous teaching*. 2012. 49p. Monograph (Undergraduate in Geography). Geosciences Institute, State University of Campinas (UNICAMP). Campinas

Abstract

Convinced that the formal education, practiced inside the schools, can be considered as one of the principal means of values promotion and the reproduction of the *status quo* eventually inflicts a kind of standardized and dogmatic education, while we believe in the potential of a social geography teaching, truly critique and produced by the most several agents, we propose a historical redemption of anarchists teaching practices of the early twentieth century, emphasizing the Brazilian experience of the Modern School nº1, based on the principles of the same institution created by Francesc Ferrer i Guàrdia, in Barcelona. Besides its method, different from everything else produced at that time – appreciation of the student autonomy through a rationalist education, instead of the religious or state education – and its strong political and libertarian character, the desired goals remains very distant to be realized due to its revolutionary nature. Through the analysis of these schools bulletins and journals, we could testify the fieldwork was an important pedagogical tool, with one of its greatest advocates the French anarchist and geographer, Élisée Reclus, very influent at the time. His work would be used as a basis for the creation of the pedagogical material about geography in the Spanish school. Such journals have students' registers about their perception of the world which surrounded them. From this collected material, we tried to summarize these experiences, defending its liberating potential and its autonomous essence.

Keywords: Education - Philosophy; Modern School; Anarchism; Geography; Élisée Reclus (1830-1905).

Sumário

1. Breve(íssimo) histórico sobre o Anarquismo.....	1
1.1. Por uma geografia das Liberdades	3
1.2. As Pedagogias Libertárias.....	4
2. Francesc Ferrer i Guàrdia e as Escolas Modernas	10
2.1. As premissas da Escuela Moderna	12
2.1.1. <i>Coeducação entre sexos</i>	13
2.1.2. <i>Coeducação entre classes sociais</i>	13
2.1.3. <i>Nem prêmio, nem castigo</i>	14
2.1.4. <i>Higiene escolar</i>	15
2.1.5. <i>Necessidade de formação de professores racionalistas</i>	15
2.1.6. <i>Troca de materiais entre as escolas</i>	15
2.2. Racionalismo <i>versus</i> Neutralismo.....	16
3. Contexto histórico - Primeira República	20
3.1. Breve contextualização.....	20
3.2. A educação na Primeira República	24
4. Educação libertária em Geografia	30
4.1. A influência de Élisée Reclus	30
4.2. Os Estudos de Meio como práticas libertárias	36
5. Aproximações com a atualidade: observação de uma experiência	40
6. Apontamentos finais.....	44
7. Referências bibliográficas.....	46

Lista de figuras

FIGURA 1: ESCOLA LIBERTÁRIA LA RUCHE, DE SÉBASTIEN FAURE.....	5
FIGURA 2: LIÇÃO DE LEITURA NO ORFANATO LIBERTÁRIO L'AVENIR SOCIAL.....	5
FIGURA 3: JOGOS E BRINCADEIRAS NA ESCUELA MODERNA DE BARCELONA - ORIENTAÇÃO A COOPERAÇÃO E SOLIDARIEDADE.....	16
FIGURA 4: PROFESSOR JOÃO PENTEADO E SEUS ALUNOS DA ESCOLA MODERNA Nº1 EM FOTO DE 1913.....	29
FIGURA 5: CAPA DE MATERIAL DIDÁTICO REFERENTE A GEOGRAFIA FÍSICA DA ESCUELA MODERNA	35
FIGURA 6: CHARGE "A MÁQUINA DA ESCOLA", DE FRANCESCO TONUCCI (FRATO)	42

1. Breve(íssimo) histórico sobre o Anarquismo

Considerado um tema polêmico nas mais variadas épocas, pode-se dizer que o termo *anarquismo* sofreu diversas interpretações que caminharam em sentidos completamente díspares. Possivelmente os dois principais fatores para tal confusão devem-se ao simplismo com que o anarquismo é geralmente tratado e, em contrapartida, à própria variedade incontável de abordagens e ações daqueles que se enquadram neste meio.

Tomando-se seu significado etimológico, tal vocábulo é derivado duplamente do grego: a raiz *archon*, que significa governo ou governante; é antecedida pelo prefixo *an*, indicando negação. Sendo assim, é possível dizer que o anarquismo seria designado pela condição única de ausência de um governo ou governante, e o anarquista seria aquele que luta contra a autoridade que se dá de forma vertical (quando uns mandam e outros obedecem), propondo-se a criar uma sociedade baseada em princípios outros de organização.

No entanto, tal defesa da inexistência de governos foi interpretada por atores ideológicos diferentes, sobrecarregando tal palavra com um sentido positivo, “como condição única da liberdade e da organização solidária entre os homens”; e outro negativo, considerando-o um estopim para “o advento da desordem, da violência, do terrorismo” (GALLO, 2006, p.16).

Como é possível observar no trabalho de Silvio Gallo (2006), Platão, em sua *A República*, já faz menção ao termo *anarquia*, designando a falta de governo como um problema, caracterizando este quadro como de completa desordem, uma vez que não haveria um guia para direcionar a população aos princípios da Justiça. Seria, no entanto, durante o episódio da Revolução Francesa que esta mesma palavra ganharia seu sentido mais pejorativo, servindo de insulto àqueles grupos mais radicais.

Com relação a esta lógica atribuída ao anarquismo de que ele se manifestaria através da “negação da ordem, portanto, [atrelando a ele] a idéia de desordem, de caos”, defender-se-á Kropotkin:

“De que *ordem* se trata? Trata-se da harmonia com que nós, anarquistas, sonhamos? Da harmonia que se estabelecerá livremente nas relações humanas, quando a Humanidade deixar de estar dividida em duas classes, uma das quais sacrificada em proveito da outra? Da harmonia que surgirá de modo espontâneo da solidariedade dos interesses, quando todos os homens forem uma única e mesma família, quando cada um trabalhará pelo bem-estar de todos, e pelo bem-estar de cada um? Aqueles que censuram a anarquia, dizendo ser ela a negação da *ordem*, não falam desta harmonia do futuro; falam da ordem tal como é concebida pela sociedade atual” (KROPOTKIN, 2001, p.89).

Não devemos nos ater unicamente ao sentido estreito desta palavra, uma vez que seria

impossível contemplar sua real dimensão.

Certamente o aspecto mais fecundo do anarquismo encontra-se na sua multiplicidade de pontos de vista. É baseado nessa incapacidade de se classificar as diversas tendências como algo “abstrato e definido, conceitualmente manejável e concretamente perceptível” (COSTA, s.d., p.140) – ou seja, impossibilitando sua classificação como uma mera doutrina ou seguindo a lógica de um programa preestabelecido, o que acabaria por transformá-lo em uma releitura morta de pensamento¹ – que geralmente considera-se este pensamento-prático em seu caráter plural. Tratamo-lo, portanto, por anarquismos.

Nunca dissociando a teoria da prática, esta “unicidade plural” de pensamento e ação anarquista pode ser estabelecida através da ideia de um *princípio gerador*, ou seja, “uma atitude básica que pode e deve assumir as mais diversas características particulares de acordo com as condições sociais e históricas às quais é submetido” (GALLO, 2006, p.10).

Sendo assim, o anarquismo “clássico” pode ser definido através de suas “recusas essenciais”, que seriam a luta contra toda e qualquer autoridade capaz de hierarquizar as relações sociais. Esta autoridade era traduzida em três principais tipos de coação: a política (por meio do Estado), a econômica (pelo Capital) e a moral (pela Religião) (HISTÓRIA..., 2008, p.15). Apesar de autêntico, manter esta abordagem simplista nos dias atuais somente serviria para o engessamento e sepultamento da ideia a partir da qual o anarquismo se consolidou enquanto ideologia que propõe a libertação dos povos das amarras do Estado, do Capital e da Religião. Em sua evolução, diversifica-se sobremaneira e se apresenta atualmente nas mais variadas frentes de batalha.

“O anarquismo é capaz de reconhecer o capitalismo, o imperialismo, o colonialismo, o neoliberalismo, o militarismo, o nacionalismo, o classismo, o racismo, o etnocentrismo, o Orientalismo, o sexismo, o binarismo, a discriminação etária, a discriminação às pessoas com deficiências, o especismo, o carnismo, a homofobia, a transfobia, a soberania e o Estado como sistemas de dominação interconectados” (SPRINGER, 2012, p.1614 – tradução livre).

Como se supõe através desta pequena citação, encontramos-nos infinitamente distantes de esgotar o assunto, porém acreditamos que esta brevíssima introdução preste-se ao diálogo que propomos a seguir.

¹ Utilizamos-nos do neologismo “pensação” por acreditarmos que ilustraria melhor o caráter combativo do anarquismo, uma vez que está completamente fora de cogitação o desenvolvimento de uma teoria anarquista sem a sua aplicação prática; da mesma forma que não pode haver uma verdadeira prática que não seja sustentada por aquela mesma teoria. Tentamos traduzir, portanto, através desta palavra o caráter dual de *teorização* - ou *pensamento* - e da *ação*.

1.1. Por uma geografia das Liberdades

A geografia, como ciência que trata da leitura e escrita da Terra (em seu sentido literal), ou, em outras palavras, da análise e interpretação de dinâmicas naturais e sócio-espaciais, nunca deve deixar de levar em consideração este seu caráter dinâmico, em constante mutação, devido ao fato de ser “profundamente influenciado pelos acontecimentos, pelas lutas e pelas políticas” (CREAGH, 2011, p.23), o que torna profícuo o surgimento de métodos de pesquisa inéditos.

Um deles pode ser descrito pelo uso sistemático do referencial teórico anarquista, defendido por Ronald Creagh.

“*A priori*, nada de surpreendente nesse procedimento: o anarquismo é antes de tudo um movimento que se situa no espaço, não na história, pois a dominação inscreve-se sempre no espaço e é o espaço que devemos liberar. (...) Uma perspectiva anarquista inscreve o espaço no tempo mas dá a primazia ao espaço, pois ela considera a história como uma ficção, uma simulação, para não dizer uma mentira. O tempo é uma criação social, vítima dos preconceitos dominantes; em nossos dias, ele se reduz à acumulação do capital. O espaço – e por essa palavra devemos entender todo o meio ambiente – é bem mais complexo, pois introduz fatores não-humanos. Ele imbrica a alteridade, as diferenças, as individualizações” (CREAGH, 2011, p.24-6).

Segundo nossa opinião, Creagh não critica a História enquanto ciência, mas sim aquele conhecimento histórico produzido pelos agentes hegemônicos, como é o caso citado do Capital. Da mesma maneira, criticamos neste trabalho a Geografia dominante através de uma leitura anarquista, que foi relegada ao esquecimento por ser produzida por outros atores.

Pode-se dizer que este caráter emancipatório da geografia já foi apresentado há muito tempo, como o afirma Ward (*apud* SPRINGER, 2012, p.1613 – tradução livre) ao dizer que “não foi por acaso que dois dos anarquistas mais importantes do final do século XIX eram também geógrafos”, fazendo alusão a Piotr Kropotkin e Élisée Reclus.

Cabe frisar, ainda, que o anarquismo, como um “princípio ou teoria da vida e do comportamento”, possui um caráter eminentemente espacial ao conceber uma sociedade verdadeiramente livre e harmônica que não se submete a leis e nem obedece a pretensas autoridades, sendo caracterizada “por acordos livres estabelecidos entre os diversos grupos, territoriais e profissionais, livremente constituídos para a produção e consumo”, satisfazendo as “necessidades e aspirações de um ser civilizado” (KROPOTKIN, 1987, p.19).

Springer (2012, p.1613-4 – tradução livre) ainda chamará a atenção para o fato de que ainda há espaço para uma *geografia radical* pautada no pensamento anarquista, sendo uma experiência muito frutífera devido ao “extraordinário potencial oculto dentro da geografia

radical contemporânea capaz de tornar-se ainda mais radical em suas críticas, e, portanto, mais libertária em seu enfoque por adotar um etos anarquista” (SPRINGER, 2012, p.1613-4 – tradução livre). Ela teria potencial suficiente para “assombrar” permanentemente “o Estado através do fato de que [sua organização] é apenas uma possibilidade sócio-espacial entre um número ilimitado de outras” (SPRINGER, 2012, p.1617 – tradução livre).

“A ação direta, que não é simplesmente simbólica, mas luta contra a dominação sob todas as suas formas, traduz-se sobre o território. É nos próprios terrenos que militantes arrancam os transgênicos; nas fábricas ocupadas que os trabalhadores lembram a todos que eles não são um custo social mas uma fonte; nas ruas que os ciclistas holandeses fazem evidenciar-se os múltiplos custos da circulação automotiva” (CREAGH, 2011, p.24).

Esta aproximação, que trará uma “dupla inspiração anarquista em geografia: a do movimento social e a dos teóricos” (CREAGH, 2011, p.23), irá influenciar, através dessas duas tendências, as próprias práticas pedagógicas anarquistas em Geografia. Antes de chegarmos à discussão acerca do ensino dessa disciplina, vejamos alguns elementos básicos referentes a esta pedagogia em específico.

1.2. As Pedagogias Libertárias

Conceituemos um dos temas basilares de nosso trabalho: a Pedagogia. Segundo Libâneo (1993, p.24), ela consiste em um amplo campo de conhecimento que seria responsável por orientar e assegurar a prática educativa para “finalidades sociais e políticas, (...) criando um conjunto de condições metodológicas e organizativas para viabilizá-lo”. Ela deveria ser entendida, portanto, como uma “concepção de direção do processo educativo subordinada a uma concepção político-social” (LIBÂNEO, 1993, p.52). Desta forma, há tantas pedagogias quanto haja diferentes concepções de Homem e de sociedade.

Torna-se perfeitamente plausível tratarmos, portanto, de Pedagogias Libertárias, anarquistas ou ácratas, tal como nos propomos. No entanto, deve-se tomar cuidado com relação à definição do conceito de liberdade que defendemos.



Figura 1: Partida para o cultivo de feno na escola libertária La Ruche, de Sébastien Faure. (fonte: RECLUS, Élisée. *L'Homme et la Terre*. Tome VI. Paris: Librairie Universelle, 1908. p.472).



Figura 2: Lição de leitura no orfanato libertário L'Avenir Social. (fonte: RECLUS, Élisée. *L'Homme et la Terre*. Tome VI. Paris: Librairie Universelle, 1908. p.473).

Concepções liberais acerca deste termo foram elaboradas por John Locke, Thomas Hobbes, Jean-Jacques Rousseau, dentre diversos outros pensadores. No caso deste último, por exemplo, a lei foi compreendida como a “expressão de uma unanimidade consensual, estabelecida e justificada pela racionalidade, que pode ser resumida na fórmula ‘vontade geral’”. Desta forma, Rousseau defenderia que “a obediência à lei prescrita por nós mesmos é liberdade” (GOMES, 2010, p.32).

Sobre isso, dirá Proudhon:

“A lei foi feita sem a minha participação... O Estado não trata absolutamente comigo; ele nada permuta; extorque-me. A recusa das leis conduz naturalmente àquela da justiça feita pela sociedade.

Só o homem tem o direito de julgar... A justiça é um ato da consciência, essencialmente voluntário; ora, a consciência não pode ser julgada, condenada ou absolvida senão por si mesma” (Proudhon *apud* HISTÓRIA..., 2008, p.26).

Diferindo, portanto, desta visão conservadora que impõe a vontade de alguns sobre a de outros de maneira estritamente vertical, a liberdade, para os anarquistas, seria o resultado de uma *construção social*, e não de uma condição pré-existente.

“À idéia de liberdade como uma característica natural do homem, Bakunin opõe a idéia da liberdade como uma construção eminentemente social, só possível em sociedade. Há uma inversão dos termos: se para os liberais a liberdade só existe na natureza e a sociedade é um empecilho a ela, para Bakunin, é na natureza que o homem não é livre, pois só a relação social pode fundar a liberdade. Segundo ele, a liberdade é o ponto de chegada do homem, e não o ponto de partida, como queria Rousseau (...)” (GALLO, 1995, p.23-4).

Bakunin, criticando o *Emílio* de Rousseau, também reagirá ao isolamento absoluto,

segundo o qual “é a morte intelectual, moral e também material” (BAKUNIN, 1989, p.45), dando um caráter muito importante à solidariedade e, conseqüentemente, à sociedade.

Cabe lembrar ainda que a sociedade burguesa incorpora este conceito com diversas limitações, atribuindo a ele um caráter meramente relacionado à Política. Esta, apesar de ser uma frente extremamente importante, não é capaz de assegurar, necessariamente, uma “liberdade social”, como desejam os anarquistas.

“A liberdade política, para ser sinônimo de liberdade social, tem de ser vivida na família, na fábrica, nas ruas, enfim em todo o universo da vida. Não é só liberdade de voto, de participação em canais pré-estabelecidos. Ela não se contenta com os parâmetros sociais impostos a ela. (...) As pessoas fazem política o tempo todo, em casa, na família, no trabalho, na escola, no lazer. E não só quando votam, ou quando participam da reunião sindical ou de associação de bairro, como nos querem impingir as visões tradicionais” (FREIRE & BRITO, 1987, p.26-30).

Desta forma, os anarquistas atribuem à educação um papel fundamental no processo de construção dessa liberdade, uma vez que é através dela que as pessoas entrariam em “contato com toda a cultura já produzida pela humanidade”. Sendo a liberdade um “fenômeno social, de cultura, o contato com o produto da civilização é indispensável para sua conquista” (GALLO, 1995, p.27). Caberia ao Homem, portanto, “adquirir novas qualidades sem perder, ou melhor, reencontrando as qualidades de seus antepassados” (CODELLO, 2007, p.204). A educação passa então a ser encarada como um instrumento para a superação da alienação, frequentemente atrelada ao discurso de destruição da ideologia dominante.

Além disso, seria extremamente importante tomar esta liberdade construída socialmente como um fim, ou seja, deve-se partir de um princípio de autoridade para se alcançar a pretensa autonomia, construindo-a em sua vivência diária, de maneira que a escola não seja apenas “um espaço de liberdade em meio à coerção social; [senão] sua ação seria inócua, pois os efeitos da relação do indivíduo com as demais instâncias sociais seria muito mais forte” (GALLO, 2007, p.25).

A autoridade, para os anarquistas, deve ser entendida como o próprio caráter autoral do conhecimento, fazendo com que o educador-pesquisador não seja tão manipulado pelos livros e/ou conhecimentos ultrapassados, tendo a missão de escrever sua própria história, de desenvolver sua própria cognição. Além disso, tal autoridade está imbricada ao bom senso, como dirá Paulo Freire em sua *Pedagogia da Autonomia*, não deixando os estudantes a esmo, tal como pressupõe o ensino liberal.

“(…) Isso não quer dizer que abandonaremos a criança, em seus princípios educativos, a formar seus conceitos por conta própria. O procedimento socrático é errôneo se for tomado ao pé da letra. A mesma constituição da mente, ao começar seu desen-

volvimento, pede que a educação nessa primeira idade da vida seja receptiva. O professor semeia as sementes das ideias, e estas, quando com a idade o cérebro se vigora, então geram a flor e o fruto correspondentes, em consonância com o grau de iniciativa e com a fisionomia característica da inteligência do educando” (FERRER I GUÀRDIA, 2010, p.10).

Também é de extrema importância ter em mente que “o ato de ensinar é, simultaneamente, enriquecedor e repressor”, pois “exerce frequentemente o autoritarismo, impõe a vontade de uma pessoa sobre a outra” (FREIRE & BRITO, 1987, p.35). Desta forma,

“(…) o mais importante é ensinar às crianças como estudar. Ajudar as pessoas a desenvolver sua capacidade crítica e torna-las aptas a saber o que fazer com o conhecimento e não engoli-lo de qualquer maneira. A capacidade de ensinar o que as pessoas precisam aprender para sobreviver, e oferecer a elas os meios de satisfazerem suas necessidades – é isso o que entendemos como as bases de uma pedagogia não autoritária” (FREIRE & BRITO, 1987, p.41-2).

Desenvolveriam, portanto, uma educação de caráter integral, agindo exatamente neste sentido. Os anarquistas reivindicam a si a defesa de uma educação que fosse ao revés daquela existente então. Propunham a prática de um ensino acessível a todos e todas, fazendo com que nenhum grupo detentor de privilégios políticos e econômicos pudesse reivindicar qualquer tipo de autoridade baseando-se no conhecimento científico que julgam ser mais apurado do que o de outros grupos, ou classes. Tal discurso, sem dúvida, sempre serviu de subterfúgio para a dominação e exploração de uns sobre outros (Bakunin, 1989). A ideia não era, portanto, a de se criar especialistas, mas de possibilitar uma base geral de conhecimento para que uma educação integral fosse viável, tornando possível o desenvolvimento harmônico de todas as pessoas.

Este tema, do qual Paul Robin fica encarregado de escrever uma moção no Congresso de Lausanne (1867) da Associação Internacional dos Trabalhadores, é retomado no ano seguinte, no Congresso de Bruxelas, onde seu trabalho é apreciado e aprovado por unanimidade (Gallo, 1995). Além de professor, Robin também foi pedagogo, sendo considerado por muitos como o maior nome por trás da renovação pedagógica anarquista do século XIX. Dedicou-se ao tema por diversos anos consecutivos, elaborando um corpo teórico bastante razoável, embora “sem a pretensão de dizer que somos a última palavra da ciência da educação” (ROBIN, 1989, p.91). Será o grande nome que figurará ao lado da Educação Integral no meio libertário.

Quando professor de uma rede pública de ensino,

“sua paixão pela educação o leva a organizar passeios com os alunos, estudando botânica, astronomia, geologia. Faziam visitas aos artesãos e às fábricas, e estudavam música. Robin acreditava que deveria educar integralmente seus alunos, e não apenas dentro de uma sala de aula” (GALLO, 1995, p.88).

Defenderá que a educação integral, em seu sentido moderno, haveria nascido do “sentimento profundo de igualdade e do direito que cada homem tem (...) de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as faculdades físicas e intelectuais”, independente das “circunstâncias de seu nascimento” (ROBIN, 1989, p.88).

Em sua síntese, abordará diferentes níveis de ensino, separando-os a partir da primeira infância. Desta forma, definirá diferentes métodos para cada nível, definindo pontos importantes a serem trabalhados para uma educação verdadeiramente completa, dividindo-a basicamente em dois períodos, que seriam o espontâneo e o dogmático. No primeiro período, deveria privilegiar-se a “educação de sentido passivo e dos órgãos ativos e o exercício das funções intelectuais”, que implicará na base prática da moral. No segundo, o foco será o trabalho útil à coletividade, estimulando as crianças a adquirirem “noções positivas de todas as coisas”, buscando sempre trabalhar com sua curiosidade (ROBIN, 1989, p.92).

Desta forma, Robin divide pedagogicamente o “momento em que a criança deve apenas aprender e o momento em que, com base nos conhecimentos adquiridos, começa a produzir” (GALLO, 1995, p.99). Haverá, também, uma finalidade racional que diz respeito à vida futura das crianças ao apresentarem-se as bases das mais diversas profissões para que elas possam identificar o tipo de trabalho ao qual gostariam de dedicar-se futuramente.

Como nosso primeiro contato com o mundo se dá através dos sentidos, é através deles que a educação racional deve se iniciar, utilizando-se de jogos e brincadeiras. Com sua curiosidade aguçada, aos poucos serão introduzidos instrumentos “auxiliares dos sentidos”, que sirvam para reconhecer e aprofundar sua curiosidade em fenômenos, medidas e registros dos mais diversos. Conforme os estágios em que as crianças se encontrem, serão iniciados exercícios dos órgãos ativos, como falar com clareza, principalmente em público; o treinamento em se ouvir, falar, escrever e ler; trabalhar com a razão, a memória e a imaginação; tudo isso com um forte caráter científico e com base em diversos estudos, sempre sob a ótica de uma pedagogia que seja da liberdade, e não da opressão (Robin, 1989).

Teve a oportunidade de colocar em prática esta sua teoria de ensino libertário quando é nomeado, em 1880, diretor do Orfanato Prévost, em Cempuis, onde permanece por 14 anos, tendo como motivo de sua queda uma forte investida da Igreja Católica contra a coeducação entre sexos, levando a opinião pública a não mais apoiar esta iniciativa, destituindo-o do cargo (Gallo, 1995).

Robin, ao se preocupar com a educação das crianças, investigando como ela conhece e fixa suas primeiras impressões, é ainda detentor de um discurso que antecederá a criação da

epistemologia genética, criada um século depois por Jean Piaget (Gallo, 1995).

Com vistas à experiência educacional brasileira que pretendemos analisar, necessitamos discutir brevemente o caráter do “racionalismo combatente” de Francesc Ferrer i Guàrdia e de sua *Escuela Moderna*, que se insere perfeitamente neste contexto de educação anarquista.

2. Francesc Ferrer i Guàrdia e as Escolas Modernas

Nascido a 10 de janeiro de 1859, em Alella, um povoado situado a vinte quilômetros de Barcelona, é o sétimo filho de uma família de pequenos agricultores e tanoeiros de orientação católica (Rodrigues, 1992).

Abandonando o projeto de ser padre graças ao contato com as ideias anticlericais e liberais de seu tio Antonio e seu irmão José, abandona o trabalho nas vinhas de sua família para ir a Barcelona com seu irmão e emprega-se como escriturário de um republicano, mesmo período em que conhece a maçonaria. Seria, sucessivamente, “empregado em uma fábrica de tecidos em Barcelona – onde é tocado pelas idéias anarquistas disseminadas entre o proletariado da grande cidade catalã – e ferroviário [auxiliando diversos republicanos perseguidos a saírem do país]; milita no movimento republicano e anticlerical”. A educação religiosa a que foi submetido no período de sua infância fará com que ele afirme posteriormente, para a realização de um ensino livre e libertário, que “só tinha (...) de fazer o contrário do que vivi” (LIPIANSKY, 2007, p.48).

Em 1886, exilar-se-ia na França com sua família. Lá, irá “dar aulas particulares e no Círculo de Ensino Laico, da Associação Politécnica. Em seguida ministra cursos noturnos do Liceu Condorcet e na loja maçônica do Grande Oriente” (RODRIGUES, 1992, p.14). É nesta época que conhece a senhorita Meunier, “uma dama rica, sem família, muito afeiçãoada às viagens” (FERRER I GUÀRDIA, 2010, p.3), com quem viaja para diversos países, fato de extrema importância por coloca-lo em contato com Élisée Reclus e Pestalozzi, “ao mesmo tempo que conhecia os mais avançados centros de ensino” (RODRIGUES, 1992, p.14). A partir de 1895, afasta-se dos republicanos e socialistas espanhóis para se aproximar dos anarquistas, tais como Carlos Malato, Jean Grave e Paul Robin (Rodrigues, 1992).

“Católica convicta”, Meunier concede, “sem outro estímulo além de sua bondade natural e seu bom senso” (FERRER I GUÀRDIA, 2010, p.4), os recursos necessários para a criação de uma instituição de ensino racional, deixando uma herança de 1 milhão de francos de ouro para Ferrer, quantia esta que tornou possível a fundação da *Escuela Moderna* de Barcelona.

“No início do século, a Espanha contava com 72% de analfabetos em sua população. Em 1909 (ano do assassinato de Ferrer), 30.000 vilarejos não tinham escola. A Igreja possuía 80% do ensino privado: 294 comunidades religiosas de ensino para a educação de meninos e 910 para a educação de meninas. Só na cidade de Barcelona as escolas confessionais elevavam-se a 489, contra 137 não confessionais, estatais ou privadas, as quais acolhiam apenas 20.000 alunos sobre uma população de 60.000 crianças a escolarizar” (SAFÓN, 2003, p.24-5).

Tais números ilustram o pulsante desejo de Ferrer em fundar uma escola verdadeiramente livre, sem a interferência do Estado e da Igreja. Esta última dominava as instituições de ensino privadas, transmitindo um conhecimento não-científico, escondendo, desta forma, os diálogos e avanços das Ciências de seus alunos. Na leitura de Ramón Safón (2003, p.19), apesar do anticlericalismo e das tendências anarquistas de Ferrer, “seu ateísmo e seu racionalismo não serão virulentos”.

Ferrer dava-se conta de que suas ideias iam para além das possibilidades existentes então. Desta maneira, juntamente com a escola, fundou uma biblioteca para começar a publicar livros próprios que auxiliassem no processo educativo das crianças. Com a colaboração inicial de amigos e conhecidos mais próximos, como Odón de Buen, Anselmo Lorenzo, Jean Grave, Carlos Malato, Élisée Reclus, dentre outros; aos poucos a ajuda começava a vir de outros países, principalmente graças à impulsão da “Liga Internacional para o Ensino Racional da Infância” (Rodrigues, 1992).

Por temer interferências governamentais e tentando encorajar as boas vontades da esquerda a se unirem a ele, afasta-se – relativamente – dos anarquistas, conseguindo que “uma boa parte da *intelligentsia* liberal espanhola” participasse da construção da experiência da *Escuela Moderna*, “seja no *Boletim da Escola Moderna*, seja na constituição da Biblioteca” (SAFÓN, 2003, p.25).

Em maio de 1906, Mateo Morral, então bibliotecário da mesma escola, lança uma bomba contra a carroça real de Alfonso XIII no dia de seu casamento. Tal atitude levou Francesc Ferrer e outros a julgamento, sendo fechada a Escola-mãe. Apesar de declarado inocente em junho do ano seguinte, Ferrer foi impedido de reabri-la.

Parte então para outra viagem, passando por Paris e Londres, onde conviveria com Piotr Kropotkin. Volta à Espanha juntamente com sua família no ano de 1909. Surpreendido mais uma vez, agora devido aos acontecimentos da revolta popular contra a guerra no Marrocos, conhecida como “Semana Trágica de Barcelona”, é preso novamente, julgado pelo conselho de guerra, declarado culpado como autor e chefe da rebelião e condenado à morte, sendo executado no dia 13 de outubro do mesmo ano no fosso de Santa Eulàlia, no Castelo de Montjuïc. Relatos – talvez exacerbadamente carregados de romance – afirmam que no momento de seu fuzilamento teria gritado de frente ao pelotão: “*Viva la Escuela Moderna!*”.

Não contentes com seu fuzilamento, o governo espanhol desterra a “família da Escola Moderna” – companheiros e familiares de Francesc Ferrer – tomando tudo quanto possível e, com vistas a não deixar vestígios da escola, condenam, também,

“(...) o professor Luiz Castella Senabra, o artista Fírmino Sagrista e o jornalista de *Tierra y Libertad*, Herreros, o primeiro por citar trechos dos livros de Ferrer, o segundo por ser autor de três litografias consagradas à memória de Ferrer e o terceiro por ser seu companheiro de idéias” (RODRIGUES, 1992, p.24).

Apresentados a vida de seu idealizador e os acontecimentos por detrás da experiência da *Escuela Moderna* de Barcelona, adentremos em uma sessão um pouco mais pormenorizada sobre as suas concepções de ensino e o que se pretendia com a realização de tal empreitada.

2.1. As premissas da Escuela Moderna

Durante os anos em que leciona a língua espanhola na França – mesmo período em que conhece a senhorita Meunier, que foi, também, uma de suas alunas –, Ferrer chega à conclusão de que a atitude mais revolucionária que poderia tomar para lutar contra o mal da desigualdade social seria atuar diretamente na Educação. A descrição de sua prática docente já demonstra os caminhos que buscava trilhar na construção da experiência da *Escuela Moderna*:

“Com a percepção clara do fim a que me propunha, e em posse de certo prestígio que me dava a carreira de professor e meu caráter expansivo, cumpridos os meus deveres profissionais, eu falava com meus alunos sobre diversos assuntos: algumas vezes sobre costumes espanhóis, outras sobre política, religião, arte, filosofia, e sempre procurava corrigir os juízos emitidos no que pudessem ter de exagerados ou mal fundados, ou ressaltava o inconveniente que existe em submeter o critério próprio ao dogma de seita, de escola ou de partido, o que por desgraça está tão generalizado, e desse modo obtinha com certa frequência que indivíduos distanciados por seu credo particular, depois de discutir, se aproximassem e concordassem, pulando sobre crenças antes indiscutidas e aceitas por fé, por obediência ou por simples acatamento servil, e por isso meus amigos e alunos se sentiam felizes por terem abandonado um erro vergonhoso e terem aceitado uma verdade cuja posse eleva e dignifica” (FERRER I GUÀRDIA, 2010, p.2-3).

Esta forma de diálogo com seus/suas alunos/as estaria presente posteriormente na *Escuela Moderna* quando, nas “conferências dominicais”, convidava os parentes dos/das estudantes e demais pessoas interessadas para analisarem conjuntamente os sofrimentos históricos suportados pela Humanidade, assim como para recordar a vida e obra de grandes artistas, cientistas e/ou revolucionários.

Com esta proposta, Ferrer almejava encontrar “meios para criar uma pedagogia e um ensino que revelarão à criança (e ao adulto) os malefícios de todo poder abusivo e de toda injustiça social, de onde quer que esses dois provenham” (SAFÓN, 2003, p.11). O ensino ci-

entífico-racional, portanto, não poderia ser reservado como “monopólio dos poderosos”, deixando aos humildes a ignorância e uma “verdade dogmática e oficial” não-científica, baseada na submissão (FERRER I GUÀRDIA, 2010, p.7), mas deveria, sim, ser apropriado por toda a sociedade. Desta maneira, as *Escuelas Modernas*, justamente por este motivo, não eram laicas, “mas sim antiestatistas, anticapitalistas e antireligiosas” (SAFÓN, 2003, p.38), uma vez que o ensino laico detinha um forte caráter nacionalista e servia aos interesses dos governos.

Dentre as principais inovações metodológicas de ensino nessa experiência libertária, podemos citar a coeducação entre sexos e entre classes sociais, a educação de higiene, a troca de materiais entre escolas, a não aplicação de exames probatórios ou prêmios – da mesma forma em que não havia adoção de punições – e, devido a tudo que foi apontado, a real necessidade de formar professores racionalistas. Há, contudo, uma quantidade bem maior de inovações metodológicas do que as apontadas neste estudo.

2.1.1. Coeducação entre sexos

Segundo Ferrer, o ensino misto consistia em uma circunstância indispensável para a realização do ideal do ensino racionalista, mas também era o próprio ideal, “iniciando sua vida na Escola Moderna, desenvolvendo-se progressivamente sem exclusão alguma e inspirando a segurança de chegar ao fim prefixado” (FERRER I GUÀRDIA, 2010, p.12).

Apesar de não ser o precursor do ensino misto, desenvolve um discurso defendendo a validade total desta experiência. Até então, o ensino misto ocorria na Espanha unicamente em pequenos povoados, geralmente distantes das grandes cidades, em que os recursos eram escassos e não havia verbas para a construção de escolas separadas ou para a contratação de um corpo docente.

A educação, portanto, seria idêntica entre os distintos sexos, fazendo com que “a humanidade feminina e masculina sejam compenetradas, desde a infância, com a mulher chegando a ser, não em nome, mas na realidade, a companheira do homem” (FERRER I GUÀRDIA, 2010, p.13).

2.1.2. Coeducação entre classes sociais

Da mesma maneira que a anterior, a coeducação entre diferentes classes sociais seria um passo importante para a mudança da mentalidade das crianças. Ferrer dirá que “poderia ter fundado uma escola gratuita; mas uma escola para crianças pobres não poderia ter sido uma escola racional, porque se não lhes ensinasse a credulidade e a submissão como nas escolas antigas, teria lhes inclinado forçosamente à rebeldia”. Da mesma maneira, uma escola para

ricos se “inclinaria a ensinar a manutenção do privilégio e o aproveitamento de suas vantagens” (FERRER I GUÀRDIA, 2010, p.16).

A *Escuela Moderna* preparava as crianças, por meio da instrução e da educação, para o futuro, não antecipando “nem ódios, adesões nem rebeldias, que são deveres e sentimentos próprios dos adultos”, ou seja, deveria ser imparcial para não atribuir “uma responsabilidade sem ter dotado a consciência das condições que devem constituir seu fundamento: que as crianças aprendam a ser [H]omens, e quando o forem declarem-se em rebeldia em boa hora” (FERRER I GUÀRDIA, 2010, p.16).

Desta forma, a *Escuela Moderna* não era gratuita, porém as mensalidades eram flexíveis, variando de acordo com a renda familiar. Aos despossuídos, a escola não requereria pagamento; aos endinheirados, pagariam uma pequena mensalidade, tendo total liberdade para contribuir com um valor maior, conforme sua consciência e possibilidade. Seria através dessas mensalidades e doações que a escola se manteria em pleno funcionamento sem qualquer tipo de auxílio governamental.

2.1.3. *Nem prêmio, nem castigo*

Partindo-se da “solidariedade e da igualdade”, uma vez que haveria coeducação entre sexos e classes sociais, “não criaríamos uma desigualdade nova, e, portanto, na Escola Moderna não havia prêmios, nem castigos”. Por esta mesma razão, não havia motivo para a existência de “provas em que houvessem alunos ensoberbecidos com a nota *dez*, medianias que se conformassem com a vulgaríssima nota de *aprovados* nem infelizes que sofressem o opróbrio de se verem depreciados como incapazes” (FERRER I GUÀRDIA, 2010, p.33), uma vez que o ensino não pode ser predeterminado, sendo impossível definir a aptidão ou incapacidade do alunado.

“(…) Os elementos morais que este ato imoral qualificado de prova inicia na consciência da criança são: a vaidade enlouquecedora dos altamente premiados; a inveja roedora e a humilhação, obstáculo de iniciativas saudáveis, aos que falharam; e em uns e outros, e em todos, os alvares da maioria dos sentimentos que formam os matizes do egoísmo” (FERRER I GUÀRDIA, 2010, p.35).

A não necessidade de imputar castigos nas crianças era muitas vezes criticada pelos próprios pais, acostumados com as demais escolas da época. O único sucedimento existente é que o aluno que “sobressaía por bondade, por aplicação, por indolência ou por desordem” acabava proporcionando uma situação para que os demais pudessem “observar a concordância ou discordância que poderia haver com o bem ou com o mal próprio ou coletivo, e serviam de

assunto para uma dissertação a propósito do professor” (FERRER I GUÀRDIA, 2010, p.34).

2.1.4. Higiene escolar

Devido aos costumes perpetrados de geração a geração, era necessário que a escola desenvolvesse um diálogo com a questão da higiene, “apresentando a sujeira como causa de enfermidade, com seu perigo de infecção indefinida até causar epidemias, e a limpeza como agente principal de saúde” (FERRER I GUÀRDIA, 2010, p.19).

“(…) Como médico, em muitas vezes tive ocasião de apreciar o desamparo em que muitas crianças se encontram nas escolas, e me comoveu profundamente o desconsolo de um pai quando perdeu um filho por efeito de uma enfermidade que contraiu na escola e que poderia ter sido evitada” (FERRER I GUÀRDIA, 2010, p.19).

As crianças educadas com tais valores de higiene acabavam alterando o ambiente doméstico através de exigências que faziam aos seus pais, seja quando sentiam a necessidade de banhos e limpezas, seja por pedirem escovas de dente ou mesmo ao se envergonharem em usar roupas sujas e manchadas.

Com base nesses argumentos, Ferrer também defendia a difusão de escolas com salas de aula amplas, bem iluminadas e que permitissem uma constante renovação do ar, para dificultar a propagação de doenças tais como difteria, tosse convulsa, sarampo, escarlatina, dentre outras. A garantia de saúde dos alunos também afeta a qualidade da educação, que se torna mais eficaz.

2.1.5. Necessidade de formação de professores racionalistas

Apesar de os professores dedicados ao então chamado ensino laico – importado do modelo francês – comportarem-se como verdadeiros anticlericais, não era possível considerá-los racionalistas.

Devido à grande dificuldade de encontrar professores aptos a integrarem o quadro da *Escuela Moderna*, Ferrer sente a necessidade de criar uma “Escola Normal, racionalista, para o ensino dos professores, sob a direção de um professor experiente e com a participação dos professores da Escola Moderna” (FERRER I GUÀRDIA, 2010, p.25).

A Escola Normal funcionaria junto à Escola-mãe e apesar do pretenso bom êxito inicial, tiveram de fechar as portas devido à pressão de “poderosos inimigos”.

2.1.6. Troca de materiais entre as escolas

No livro *A Escola Moderna*, de Ferrer, mais precisamente no capítulo XV, intitulado

Ingenuidade infantil, o autor nos apresenta, dentre alguns exercícios escritos pelos próprios alunos, cartas trocadas com outra escola. Como os alunos do *Ateneu Operário* de Badalona usavam o mesmo material didático que era produzido pela *Escuela Moderna*, decidem encaminhar uma carta aos alunos desta convidando-os a travarem amizades e instruírem-se mutuamente.

Também propõem um encontro pessoal para que pudessem se conhecer, conversar e brincar, pois os alunos de Badalona pretendiam realizar uma excursão a um museu zoológico em Barcelona, fato que permitiria a realização de tais atividades. Também trocaram informações e opiniões acerca de livros que ambos utilizavam em seus respectivos estudos.



Figura 3: *Escuela Moderna de Barcelona e os jogos e brincadeiras como forma de orientação à cooperação e solidariedade.* (fonte: <http://www.forumperlamemoria.org/?Ferrer-Guardia-y-la-Escuela>).

2.2. Racionalismo *versus* Neutralismo

Apesar de seu discurso e de suas práticas de ensino visando à libertação dos/as estudantes, Ferrer também foi alvo de críticas no seio do próprio movimento anarquista. A maior parte dos escritos referentes às Escola Modernas são produtos dessas próprias experiências de ensino – seja por meio dos boletins ou jornais produzidos pela escola –, mas há também uma

exaltação em relação à morte de Ferrer e a criação de um ícone, um mártir. Um dos seus grandes amigos e colaboradores da *Escuela Moderna*, Anselmo Lorenzo, foi responsabilizado por grande parte desta propaganda.

O maior crítico de Ferrer e de sua escola seria Ricardo Mella, que publicou diversos artigos em jornais anarquistas entre 1911 e 1912. Um dos pontos levantados por ele é que a reivindicação de um ensino racionalista não foi exclusiva da *Escuela Moderna*, sendo que esta acabou ofuscando diversas outras experiências devido à referência direta que acabou se estabelecendo entre o racionalismo científico e a escola de Ferrer. Há também os que costumam associar o racionalismo ao próprio anarquismo, o que seria um reducionismo tremendo.

Mella enfrentará este racionalismo através de um discurso com base fortemente científica e positivista. Ele dirá que o suposto racionalismo da *Escuela Moderna* acabaria por eliminar o dogma religioso, porém inserindo um novo problema, que seria o “dogma científico” ou mesmo “dogma revolucionário”, servindo mais como um veículo de propaganda do anarquismo do que como a verdadeira libertação dos estudantes (Mella, 1989).

“O racionalismo variará e varia atualmente segundo as idéias dos que o propagam ou praticam. O neutralismo, por outro lado, mesmo no sentido relativo que se lhe deve atribuir, está sujeito a permanecer livre e por cima de suas idéias e sentimentos. Enquanto ensino e educação se confundirem, a tendência, já que não o propósito, será modelar a juventude conforme fins particulares e determinados” (MELLA, 1989, p.68).

Nesta mesma toada, irá ainda defender que as escolas não deveriam nem ao menos ser rotuladas, ao exemplo de escolas maçônicas, socialistas, anarquistas, dentre outras. Sempre que houver uma adjetivação, haverá um interesse específico e, segundo Mella, não haverá instrução e sim dogmatismo. Em contrapartida, as “verdades conquistadas, universalmente reconhecidas, bastarão para formar indivíduos livres intelectualmente” (MELLA, 1989, p.69).

Até este ponto, a crítica de Mella é realmente válida ao movimento anarquista e à pretensa educação que estes almejam. No entanto, o que nos chama a atenção em seu discurso, e que julgamos ser um grande problema, é o fato de este pensador defender um “neutralismo” científico.

Por tratar o anarquismo como uma doutrina, acredita que ele não sairia “(...) do terreno especulativo, do opinável e, como tal, pode e deve ser explicado como todas as demais doutrinas, mas não ensinado, o que não é a mesma coisa” (MELLA, 1989, p.72). O ensino deveria estar pautado, então, na ciência, e não mais na razão. Desta forma, critica o filosofismo e defende a ciência como forma única de real libertação, pois a instrução seria comprovada em-

piricamente e não seria corrompida, em tese, pelos preconceitos e pelas armadilhas presentes no racionalismo.

“Queremos um ensino novo? Pois nada de verbalismo [teológico, metafísico ou filosófico] nem de imposição. Experiência, observação, análise, completa liberdade de julgamento, e os homens do futuro não nos irão cobrar a continuação da cadeia que queremos romper” (MELLA, 1989, p.81).

Esta posição, segundo compreendemos, deve ser tomada muito cautelosamente, pois pode acabar transformando-se exatamente no que mais abominamos, abrindo caminho para uma educação liberal, e não libertária. O discurso de neutralidade torna-se perigoso ao fomentar uma educação em que a ciência é tida como libertadora e dando a entender que os anseios e destinos dos alunos devem ser trilhados por eles mesmos, sem interferência de orientadores. Seria algo próximo ao *Emílio* de Rousseau.

Em outras palavras, acreditamos que seu conceito de liberdade acaba tangenciando àquele liberal, do qual Bakunin já havia discutido anteriormente. Segundo este último autor,

“a liberdade individual não é, segundo eles [idealistas liberais burgueses], uma criação, um produto histórico da sociedade. Pretendem que seja anterior a toda a sociedade, e que todo homem já a traz ao nascer, com sua alma imortal, como um dom divino. Donde resulta que o homem é algo que não é sequer ele mesmo, um ser inteiro e de certo modo absoluto, mas fora da sociedade. Sendo livre anteriormente e fora da sociedade, forma necessariamente esta última por um ato voluntário e uma espécie de contrato, seja instintivo ou tácito, seja reflexivo ou formal. Em uma palavra, nesta teoria, não são os indivíduos os criados pela sociedade, são eles os que a criam, impulsionados por alguma necessidade exterior, tais como o trabalho e a guerra” (Bakunin *apud* GALLO, 1995, p.24).

Torna-se necessário, portanto, questionar-se qual foi o momento histórico e a sociedade em que a *Escuela Moderna* encontrou-se inserida. Certamente, devido a suas próprias premissas básicas, os indivíduos desta sociedade não eram capazes de desfrutar de liberdades. Havia a prevalência de iniquidades, o rechaço às matérias referentes à razão em detrimento do que ocorria com a fé e a vontade divina, dentre diversos outros impedimentos que contradizem este ideal burguês de liberdade.

Ao se afirmar que “para moralizar os homens (...) tem-se que moralizar o meio social” (BAKUNIN, 1989, p.46), nenhuma escola, por mais revolucionária que se pretendesse, seria capaz de criar indivíduos verdadeiramente autônomos, livres e justos. Este é um dos problemas levantados por Élisée Reclus sobre essa relação “dialética” do ensino, como veremos posteriormente (item 4.2). Seria possível, portanto, que tais escolas fossem o suficiente para desencadear uma mudança social efetiva neste meio social para se alcançar a pretensa liberdade tão defendida pelos anarquistas?

“Não, pois ao saírem da escola eles [alunos] se veriam numa sociedade dirigida por princípios bastante contrários, e, como a sociedade é sempre mais forte do que os indivíduos, ela logo os dominaria, isto é, os desmoralizaria. Além disso, a criação de tais escolas seria impossível no meio social atual, pois a vida social abrange tudo, invade as escolas assim como a vida das famílias e de todas as pessoas que fazem parte dela” (BAKUNIN, 1989, p.49).

Sendo assim, a educação moral, taxada por Mella como um “dogma revolucionário” a ser combatido, na realidade seria “uma formação para a vida social, uma educação para a vivência da liberdade individual em meio à liberdade de todos, da liberdade social” (GALLO, 1995, p.92).

Acreditamos, portanto, que, por mais que a *Escuela Moderna* tivesse problemas, tais como o elencado por Ricardo Mella, ela se manteve com um forte tom de resistência ao discurso dominante e propôs suas inovações de âmbito pedagógico não com a finalidade de se alcançar um ensino verdadeiramente livre e que liberta, mas como o início de um real processo de evolução do ensino e aprendizagem. Talvez seja possível afirmar que Ferrer, juntamente com outros libertários, possa ser considerado um dos responsáveis por erigir um novo paradigma dentro da pedagogia ao negar-se, peremptoriamente, a um ensino religioso ou laico que reproduzisse os valores desta sociedade, buscando, através da ciência e da razão, uma tentativa de enterrar de uma vez por todas a educação desmoralizante que presenciou em sua época.

Com a finalidade de adentrarmos no temário referente à educação libertária no Brasil, com referências específicas à Escola Moderna nº1, que surge em São Paulo baseando-se nas ideias e propostas de Ferrer, devemos contextualizar as mudanças que vinham ocorrendo no país, em especial no estado de São Paulo. Para tal, pretendemos descrever sucintamente a dimensão política e social deste início do século XX, naquele período que será mais comumente conhecido como Primeira República.

3. Contexto histórico - Primeira República

Com relação ao período em questão, a historiografia brasileira afirmará que São Paulo conhece um grande crescimento político e econômico, consolidando definitivamente seu peso no cenário nacional. Este destaque se deve a um conjunto de fatores, sendo definitivamente mais importante a questão da dinâmica da produção cafeeira, que sobrepujará inclusive a industrialização da região.

É também durante a República Velha que as manifestações populares – tanto urbanas como rurais – tomam maiores proporções, influenciadas em grande parte pelo ideário anarquista, que possuía forte aderência entre as massas trabalhadoras. O comunismo somente exerceria sua influência em um período posterior, a partir da década de 1920.

Também é nesta época que surgem as primeiras escolas anarquistas em terras paulistas. No estudo em questão, debruçaremos nossa análise sobre a experiência educacional da Escola Moderna nº1, que entra em vigor em 1912, encerrando – compulsoriamente – suas atividades no ano de 1919.

3.1. Breve contextualização

Anteriormente mesmo à abolição do tráfico de escravos para o Brasil, seu boicote, por parte da Inglaterra, já estava em curso desde meados do século XIX. Esta atividade, extremamente rentável, acabou por liberar uma considerável soma de capitais que seriam revertidos em diferentes setores econômicos, tais como em empresas comerciais, financeiras e industriais (Jomini, 1990).

Este desenvolvimento, atrelado à crescente produção de café, exigiria constantes suprimentos de mão-de-obra, uma vez que a

“inadequação da mão-de-obra escrava, que diminuía de quantidade e aumentava de preço desde a extinção do tráfico, fez com que, por volta de 1870, esse crescimento econômico mostrasse sinais de esgotamento” (JOMINI, 1990, p.18).

Tornou-se necessária, desta forma, a estimulação das migrações transoceânicas com vistas a suprir a demanda de trabalhadores. A partir de 1888, com a abolição da escravidão, esperava-se que houvesse uma conseqüente modernização do Brasil, fato este que possivelmente refletiu favoravelmente à atração de mais mão-de-obra. Além disso, os Estados Unidos

e a Argentina, os grandes concorrentes do Brasil no campo da imigração, apresentavam-se em recesso econômico (Petrone, 1985).

Outro fator de atração encontra-se no fato de que a Itália – maior fornecedora de imigrantes ao Brasil no primeiro período – apresentava-se em uma “fase econômica desfavorável”, aumentando o número de migrações em busca de melhores condições na nova América (PETRONE, 1985, p.101).

Nos primeiros anos em que os imigrantes começam a chegar ao Brasil, a enorme maioria consistia em italianos. Entre 1890 e 1929, por exemplo, “mais de um terço (1 156 471) dos imigrantes entrados no Brasil (...) eram italianos” (PETRONE, 1985, p.100). Eles constituiriam “a maioria nos diversos ramos industriais do Estado de São Paulo”, sendo que “entre os portuários, os portugueses e espanhóis eram mais numerosos” (PINHEIRO, 1985, p.138).

Um erro comum do qual José de Souza Martins (2010) chama a atenção deve-se ao fato de, muito comumente, os estudos tratarem dos imigrantes como sendo uma grande massa de trabalhadores homogênea, com tendência a descrevê-los todos através da realidade vivida pelos italianos.

Estes, por serem os primeiros a chegar em larga escala ao Brasil, ocuparam-se do trabalho nas terras mais férteis de São Paulo. Além disso, a composição dos imigrantes italianos que vinham para o “Novo Mundo” era de origem muito diversa, contemplando as mais variadas classes sociais: “havia camponeses sem terra, operários, comerciantes, capitalistas, artesãos, além de intelectuais” (MARTINS, 2010, p.98).

O processo de transição para o colonato – que surge posteriormente ao escravagismo – iria facilitar, em certa medida, a vida dos imigrantes italianos neste momento de indecisão sobre a futura forma de trabalho ao possibilitar a produção de uma cultura de subsistência (Martins, 2010). No entanto, os pequenos lotes de terra almejados por esses colonos subvencionados eram conseguidos a duras penas. As restrições a que deveriam se submeter para economizar recursos durante sua estadia nas grandes fazendas de café eram superadas por poucos.

Com a interrupção da imigração subvencionada italiana, devido à sua proibição, na Itália, através do Decreto Prinetti, os espanhóis ganham maiores incentivos e passam a repor a força de trabalho daqueles primeiros imigrantes. “A partir de 1905, a imigração espanhola para São Paulo passou a ser, durante certo tempo, a mais numerosa” (MARTINS, 2010,p.96).

A distinção desses trabalhadores, que chegavam agora ao Brasil vindos da Espanha, era muito diferente daqueles que os precederam. Em sua grande maioria, os imigrantes espanhóis eram camponeses pobres que se mudavam para o Brasil em definitivo, juntamente com

toda a sua família, aproveitando-se da viagem subvencionada pelo governo brasileiro. Eram, desta forma, pouco diversificados e pouco qualificados para qualquer outro tipo de trabalho que não na lavoura. Além disso, como chegam em um segundo momento, irão trabalhar as terras menos férteis e de pior qualidade (Martins, 2010).

Os imigrantes espanhóis que aportam no país com suas famílias já em outro momento histórico – transição para o trabalho assalariado –, sofrem sobremaneira, enfrentando grandes dificuldades inclusive para se manterem em um regime de subsistência. Dependiam essencialmente de seus salários, que inicialmente eram anuais. Ao passarem a recebê-lo mensalmente, os fazendeiros diminuem sua quota de forma que a soma de seus salários mensais não atingisse sequer a quantidade que recebiam anualmente, aumentando o sofrimento e a carestia desses trabalhadores. No colonato típico, ao menos eles teriam a possibilidade de produzirem seus próprios alimentos em hortas próprias ou mesmo em meio aos cafezais (Martins, 2010).

Como este período, na Europa, apresenta um fluxo intenso em direção ao esvaziamento do campo, seus esforços seriam o de substituir os “espaços vazios” [sic] por “áreas de concentração, ou seja, as cidades”. A industrialização, portanto, constituiria um “fator decisivo” para esta mudança (PETRONE, 1985,p.95). Grande parte dos trabalhadores italianos recém-chegados ao Brasil havia abandonado o ambiente urbano de sua terra natal principalmente devido às dificuldades em se encontrar empregos, sujeitando-se ao trabalho nas grandes lavouras brasileiras, uma vez que este era o único tipo de imigração subvencionada pelo governo brasileiro, para atender à demanda das grandes fazendas.

São Paulo teria preferência entre os estrangeiros devido às facilidades concedidas por esse estado, tais como o pagamento de passagens ou garantia de alojamentos, além das “oportunidades de trabalho abertas por uma economia em expansão” (FAUSTO, 2001, p.276).

Segundo Petrone (1985, p.117), Washington Luiz – então presidente da República – teria dito, em 1921, que “dirigir a corrente migratória para outro lugar que não a fazenda seria destruir a riqueza nacional e atrasar o Brasil em muitos anos de seu progresso”. O latifúndio produtor de café era visto, desta maneira, como o grande trunfo (paulista e brasileiro) rumo ao progresso.

Possivelmente a população urbana de São Paulo tenha aumentado a partir da década de 1890, quando a produção cafeeira desse mesmo estado “cresceu enormemente, gerando problemas para a renda da cafeicultura”, seja por baixar o preço deste produto no mercado internacional, seja devido à própria valorização da moeda brasileira que acabava por impedir a “compensação da queda de preços internacionais por uma receita maior em moeda nacional” (FAUSTO, 2001, p.266). Tais fatores aliados à

“natural ânsia de melhorar de vida fazia com que muitos imigrantes [italianos], principalmente os de origem urbana, abandonassem a fazenda e se instalassem em cidades, onde poderiam participar de um incipiente processo de industrialização ou se dedicar ao comércio” (PETRONE, 1985, p.111).

Devido à própria falta de perspectiva que aqueles colonos detinham à época com relação ao seu trabalho ou à aquisição de um lote próprio, Pinheiro (1985) defenderá que, resolvendo-se o problema de suprimento de mão-de-obra para o complexo cafeeiro, também estaria resolvido o problema da demanda industrial por mão-de-obra. “De 1898 até 1907, ocorre o êxodo rural, conseqüência da crise cafeeira e daí, até 1910, com a diminuição do plantio, diminuiriam ainda mais as pressões sobre o mercado de trabalho” (PINHEIRO, 1985, p.145).

A própria expansão da cultura cafeeira no Estado de São Paulo teve de buscar soluções que acabaram por lançar bases para a indústria nascente, tais como a facilitação das comunicações “através das estradas de ferro, do porto marítimo”, ou ao “propiciar a formação de um mercado livre de trabalho excedente às necessidades da economia cafeeira, ao criar um mercado consumidor de bens de consumo corrente” (RIBEIRO, 1988, p.27).

Impossível é, portanto, tentar compreender a indústria nascente em São Paulo sem levar em conta a produção cafeeira. Várias foram as razões que permitiram este verdadeiro surto industrial:

“em primeiro lugar, ao promover a imigração e os empregos urbanos vinculados ao complexo cafeeiro, criaram um mercado para produtos manufaturados; em segundo, ao promover o investimento em estradas de ferro, ampliaram e integraram esse mercado; em terceiro, ao desenvolver o comércio de exportação e importação, contribuíram para a criação de um sistema de distribuição de produtos manufaturados. Por último, lembremos que as máquinas industriais eram importadas e a exportação do café fornecia os recursos em moeda estrangeira para pagá-las” (FAUSTO, 2001, p.287).

Ao que tudo indica, “parece que a maioria dos imigrantes espontâneos era formada por artesãos ou por trabalhadores industriais que pretendiam radicar-se no meio urbano” (PETRONE, 1985, p.108). Nem todos – aliás, muito poucos – conseguiriam participar de um processo de ascensão social, limitando-se, basicamente, aos imigrantes italianos. O êxodo rural ainda viria a contribuir com a diminuição dos salários nas cidades ou, quando muito, conseguia mantê-los no mesmo patamar, sendo esta a exceção.

Dado este fator, uma estratégia habitual era a procura da força de trabalho necessária naqueles contingentes mais pobres da população, pagando menos pelos serviços. Aproveitando-se, desta maneira, da escassez do trabalho também das cidades – principalmente nos períodos de crise –, a elite dirigente dos estabelecimentos empregatícios podia se aproveitar dos

trabalhadores que se sujeitavam a quaisquer condições para “a conquista de um emprego, especialmente nas fábricas, [o que] significava, na maioria das vezes, o fim do medo da fome, mas o início de um verdadeiro inferno, visto que péssimas eram as condições de trabalho” (DE PAULA, 2005, p.74).

Com o avanço da técnica e a mecanização do processo produtivo, não havia mais tantas exigências, sendo qualquer pessoa qualificada para operar a maquinaria, “permitindo o emprego de mulheres, crianças e de 'inúteis' como afirmavam os contemporâneos. (...) O pessoal técnico era de procedência, em geral, estrangeira” (RIBEIRO, 1988, p.41).

Seria em meio a esta vida de trabalho desgastante e, quase sempre, degradante que as escolas de tendência anarquista seriam mais numerosas, surgindo na cidade de São Paulo, em meio ao operariado, e em diversas outras cidades interioranas. Após este breve relato histórico descrevendo a importância dos imigrantes para a própria constituição e desenvolvimento da cidade de São Paulo, fortalecendo sobremaneira as ideias anarquistas que já existiam por aqui, buscaremos tratar sobre o caráter da educação durante a Primeira República, dando um enfoque especial à Escola Moderna nº1.

3.2. A educação na Primeira República

Ao debruçar-se sobre os projetos de educação popular, Souza (1998) irá dizer que a defesa desta proposta não é algo exclusivo desta época em estudo. Desde o período do Império e até mesmo antes disso, durante a época de Colônia, a defesa de uma educação democrática já se fazia presente. No entanto, o início do século XX será um momento de extrema importância no acesso da população às escolas.

“O regime republicano instituiu a necessidade social dessa instituição [escola] e a educação popular adquiriu centralidade política como nunca tivera antes no país. Foi considerada nessa época, condição imprescindível para a cidadania, um meio necessário para a consolidação da nova ordem social e o maior problema da Nação. Difundiu-se também, nesse período, a concepção ideológica segundo a qual a escola seria o *locus* de promoção da equalização social. No entanto, efetivamente, ela se consolidou na sociedade brasileira, como um instrumento de seleção” (SOUZA 1998, p.18).

Este projeto educativo dominante já deteria, portanto, uma forte ideologia liberal, dando grande importância à educação para fins práticos e utilitários, como a geração de mão-de-obra entre as camadas menos privilegiadas da sociedade. Seguindo os moldes da democracia burguesa, atribuem à educação um falso caráter emancipatório, como se somente

o estudo – e nada mais que ele – fosse capaz de promover a igualdade social, além de defenderem a essencialidade do mesmo para a vida política e social, dando um valor positivo aos letrados em detrimento dos “ignorantes” (Souza, 1998).

A educação formal criada nessas primeiras décadas republicanas assumiria um discurso nacionalista e com grande ênfase na formação moral e cívica. Desta maneira, visavam “incutir nas crianças as noções de amor à Pátria, o respeito à ordem constituída e o acatamento dos seus deveres” (SOUZA, 1998, p.33), além de ser definida, através deste discurso, a prestação de serviço militar obrigatório, do qual Olavo Bilac foi um de seus maiores defensores.

A geografia escolar, por sua vez, era uma das disciplinas em que a cultura cívica deveria ser transmitida não como conteúdo, mas em forma de juízo de valores. Seguindo os modelos europeus de instrução cívica, sua finalidade encontra-se no ato de “assegurar a reprodução dos valores sociais da época para ilustrar a sociedade” de maneira que “o desenvolvimento do sentimento nacional e a manutenção da ordem social foram as prioridades” (CARDOSO, 2008, p.95).

Também se passa a defender a educação não apenas como um direito, mas, acima de tudo, um dever de todos os cidadãos. Nestes moldes, o caráter do ensino não era outro senão o de organizar-se como “uma das estratégias utilizadas na grande obra de homogeneização e conformação das massas à ordem social burguesa” (SOUZA, 1998, p.29).

Por meio deste discurso, o governo visou integrar o imigrante estrangeiro, nacionalizando as instituições de ensino que eles haviam criado no país, muitas vezes subvencionando-as. Também discursavam a favor da erradicação do analfabetismo, visto pelo mesmo como a causa principal da exclusão social. Apesar de sua suposta defesa de uma “educação popular”, os preconceitos dessa elite liberal acabavam por reforçar essa marginalização existente na sociedade (Souza, 1998).

Desde o final do século XIX, porém exercendo maior influência a partir da década de 1920, a Escola Nova, “expressão mais acabada do liberalismo na educação” (SOUZA, 1998, p.36), passaria a ser amplamente divulgada. Havia o interesse de se estabelecer um projeto político-pedagógico que acompanhasse as mudanças da sociedade brasileira, de uma sociedade agrária para uma em que o peso da indústria começava a se fazer presente, buscando o progresso dentro da ordem preestabelecida.

Apesar do avanço ao criticar a alfabetização como finalidade da educação – como era vista pelo caso citado anteriormente – contrapondo-a com o da preparação do homem para a vida (o que se resumia puramente à esfera do trabalho), o escolanovismo, também defensor de

uma educação integral, pode ser encarado, no entanto, como experiências de educação que visavam a qualificação da mão-de-obra. Não havia, como no projeto dos anarquistas, uma modificação social efetiva com a libertação daqueles trabalhadores que eram oprimidos e injustiçados. Por outro lado, a educação moral e cívica era mantida, ou seja, visava-se uma reforma educacional que alteraria apenas o verbalismo burguês da escola tradicional por uma cultura visando à produção econômica, voltada a atingir diretamente as classes populares. Apesar das inovações, manteria aquela mesma visão deturpada e negativa acerca do povo brasileiro (Souza, 1998).

Há também a existência de um projeto educacional socialista nesta mesma época, mas que não consegue romper suficientemente com o ensino tradicional. Baseava-se em um ensino que deveria ser público e garantido pelo Estado, laico e obrigatório, depositando na razão o seu principal interesse no desenvolvimento humano. No fim, Souza (1998) deixa a entender que este projeto não consegue ser mais profícuo devido à falta de empenho de seus propositores.

Em meio às diversas experiências educativas surgidas neste início de século, há também aquela dos anarquistas.

“Entre todas as tendências do movimento operário, os anarquistas foram os únicos a possuírem um projeto educativo mais sistematizado. (...) Não só fizeram a crítica à escola burguesa como propuseram um outro tipo de escola e uma nova pedagogia” (SOUZA, 1998, p.44).

Buscando a independência do Estado por não aceitarem as limitações que este porventura viesse a imputar às escolas criadas em meio ao movimento operário, faziam propaganda, principalmente através de jornais, e arrecadavam fundos para autogerirem suas instituições, ocupando cada espaço de vivência, não se limitando ao ambiente escolar. Participavam de experiências não formais de ensino, através de Centros de Estudos Sociais, de bibliotecas anarquistas, dentro das próprias manifestações grevistas, além de outras experiências mais.

Contrapondo-se àquelas visões liberais de ensino destacadas anteriormente, a Escola Moderna visava praticar uma educação e instrução baseados na espontaneidade, fato que “o governo espanhol de 1909 e por extensão os governos de todos os países do mundo não aceitavam ontem e nem aceitam hoje”, uma vez que os objetivos escolares dos governos, segundo os anarquistas, sempre foi o de “preparar os homens para serem úteis à conservação das instituições e às convenções que surgirem, ‘para aceitar todas as mentiras sobre as quais assenta a sociedade’” (RODRIGUES, 1992, p.23-4). Para os defensores de uma educação de

caráter elitista, bastava que o proletariado soubesse assinar o próprio nome no livro eleitoral, como denuncia Fábio Luz em seu discurso de inauguração da Universidade Popular, no Rio de Janeiro, em 24 de julho de 1904 (Rodrigues, 1992).

Com os constantes protestos anarquistas devido à condenação de fuzilamento de Ferrer na Espanha e influenciados pelas ideias deste pensador, buscando um ensino guiado pela liberdade, solidariedade e fraternidade, é criada, em São Paulo, a Comissão Pró-Escola Moderna, integrada por pessoas das mais diversas profissões (Jomini, 1990). “Toda a imprensa libertária do Brasil deu apoio aos apelos, publicando doações e programas de ensino e propaganda” (RODRIGUES, 1992, p.39).

Além do auxílio da mídia operária, organizavam-se festas, conferências, encenações de grupos teatrais, tudo em benefício da Escola Moderna, conseguindo angariar vultosos fundos em um período muito breve graças à campanha grandiosa realizada então. Além dos anarquistas, tal iniciativa receberia apoio de diversos outros grupos, como positivistas, higienistas e médicos, alguns setores militares, maçons etc. (Ghiraldelli *apud* JOMINI, 1990, p.74).

Segundo Souza (1998), a primeira Escola Moderna a surgir em São Paulo seria a da Avenida Celso Garcia, 262. Na sequência, surgiriam a Escola Moderna nº1, na Rua Saldanha Marinho, 58, no Belenzinho; e a Escola Moderna nº2, na Rua Müller, 74. Seria justamente a Escola Moderna nº1 a que cumpriria o mesmo papel da Escola-mãe de Barcelona, devendo não apenas se dedicar ao ensino de crianças, mas também treinar professores e publicar livros próprios, além de servir como um grande exemplo para as demais Escolas Modernas que iriam brotar pelo país (Jomini, 1990).

Haveria, além disso, um outro tipo de inovação nessas escolas:

“As redes de relações temporais que as atividades escolares estabelecem com a estrutura do sistema educativo implica níveis, ciclos e ritos de uma determinada concepção evolutiva de infância e adolescência e, por conseguinte, com a distribuição das tarefas e das atividades em cada uma das unidades temporais das divisões das práticas escolares, incluso aqui as acionadas além das fronteiras das classes ou aulas. Por este ângulo, o ensino intuitivo da Escola Moderna transformou as escolas, se refletiu no currículo, nos manuais didáticos e nas tarefas dentro e fora das salas de aula” (CARDOSO, 2008, p.94).

Apesar de também defenderem uma educação integral que perpassava pela questão de formação para o trabalho, compreendiam-no de maneira distinta dos liberais e reformistas.

“Criticaram a divisão social do trabalho manual e intelectual, vendo nisso uma apropriação do saber por alguns – os que tinham o privilégio da instrução dedicavam-se às atividades intelectuais – enquanto cabia à maioria o trabalho físico, manual e alienante. Reafirmaram o valor do trabalho como meio imprescindível para a vida hu-

mana e a construção de uma nova sociedade, desde que não submetido à exploração de uns sobre outros. (...) Os anarquistas entendiam que a superação da divisão do trabalho dar-se-ia pelo exercício simultâneo de atividades manuais e intelectuais e isso deveria ser iniciado desde a infância” (SOUZA, 1998, p.47).

Durante o período em destaque, pode-se afirmar que “a proximidade com relação ao movimento operário fez com que certas escolas libertárias fossem vítimas da violência contra os trabalhadores” (JOMINI, 1990, p.70). Quando aqueles entravam em greve, a repressão chegava também às escolas.

Como exemplo, há o caso da Escola Primeiro de Maio, que sofrera “ataques da burguesia” durante outubro de 1909 devido a uma greve de trabalhadores da região, e também o caso da escola criada e mantida pelos vidreiros no bairro da Água Branca que, em setembro do mesmo ano, sofreu uma violenta repressão quando os trabalhadores entraram em greve por melhores condições de trabalho e aumento de salários, sendo o professor, Edmondo Rossoni – italiano convocado pelos próprios pais dos estudantes para que viesse ao Brasil assumir a direção da escola² –, chamado a depor na delegacia por diversos dias consecutivos até ser definitivamente preso e, decorridos cerca de três meses desaparecido, foi expulso do país pela lei Adolfo Gordo (Jomini, 1990).

João Penteadó, professor e diretor da Escola Moderna nº1, também sofreu diversas pressões durante a vigência das atividades da escola. No entanto, quando ocorre o fechamento da Escola Moderna, cria a Escola Nova (que não guarda qualquer tipo de relações com o posterior movimento escolanovista), com o apoio, dentre outros, de Florentino de Carvalho (reconhecido militante anarquista) como responsável pelo curso primário da escola. Posteriormente ainda se chamaria Academia Saldanha Marinho e Colégio Saldanha Marinho, respectivamente. Desta maneira, a Escola Nova de João Penteadó “se constituiu em um exemplo de iniciativa educacional ligada aos círculos libertários [e foi uma das únicas] que sobreviveu à repressão dos anos 20” (JOMINI, 1990, p.80).

² A trajetória de Rossoni é deveras contraditória. Exilado na França, em 1908, devido à sua militância sindicalista revolucionária, é convidado, em 1909, a exercer o cargo de professor da Escola Moderna do bairro da Água Branca, em São Paulo. Devido à sua atuação e à profunda experiência política e sindical, foi perseguido, preso e extraditado com o recurso da lei Adolfo Gordo. Posteriormente, viria a reforçar algumas convicções nacionalistas e se tornaria um dos expoentes do “sindicalismo” fascista (Toledo, 2009).



*Figura 4: Professor João Pentead e seus alunos em foto de 1913.
Ao fundo, na placa presa à parede, há os dizeres: "Escola Moderna nº1 - Ensino Racionalista".
(fonte: http://www.histedbr/fae.unicamp.br/navegando/iconograficos/educacao_anarquista.html).*

O declínio da influência anarquista no seio do movimento operário paulista iria se dar por meio de diversos fatores. Um deles, a explosão de uma bomba em uma casa no bairro do Brás em 18 de novembro de 1919, matando quatro militantes anarquistas, dentre eles o diretor da Escola Moderna de São Caetano, José Alves, foi muito mal esclarecida à época. Alguns jornais operários acusaram a polícia, já Gigi Damiani, que inclusive participou da Comissão Pró-Escola Moderna, diria, anos mais tarde, que “as bombas faziam parte de um plano insurrecional” (Dulles *apud* JOMINI, 1990, p.86). Havia, contudo, uma forte repressão ao movimento operário organizado e aos anarquistas, em particular. No que diz respeito às escolas, os próprios pais de alguns alunos acusavam o ensino praticado lá como sendo detentor de ideias anarquistas. Isso serviu de pretexto para o fechamento de todas as escolas modernas no ano de 1919 (Jomini, 1990).

Há também a questão da dissidência, em que alguns anarquistas reavaliaram duas posições e decidiram passar a trabalhar em prol da criação do Partido Comunista influenciados diretamente pelos acontecimentos na Europa. Com o estado de sítio decretado entre 1922 e 1927, os próprios trabalhadores tiveram grandes dificuldades em se organizar. A influência que o Partido Comunista passou a exercer dentro dos movimentos operários também serviu para minar o anarquismo nesse período (Jomini, 1990).

4. Educação libertária em Geografia

De forma a prosseguirmos com a discussão acerca das atividades da Escola Moderna nº1, achamos de grande importância abordar a visão libertária de ensino de um pensador respeitado à época, geógrafo e anarquista, que influenciaria no caráter teórico e prático da *Escola Moderna*.

4.1. A influência de Élisée Reclus

Reclus atribuiria grande importância à educação desde sua tenra idade. Tomado pelas ideias de Mikhail Bakunin acerca da *Instrução Integral*, viria a elaborar juntamente com outros anarquistas uma moção que seria aprovada no Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores de 1867, em Lausanne, sugerindo a criação de uma “educação científica, profissional e produtiva”, visando o fim do “ensino religioso” (SILVA, 2011, p.3).

Também participará, dentre diversas outras empreitadas, do *Comité d’initiative de l’école libertaire* a partir de 1897; assinando um manifesto, juntamente com outros companheiros, em 1898, intitulado “*La liberté par l’enseignement*” que estabelece que o ensino anarquista deveria ser “*integral, racional, misto e libertário*” (CODELLO, 2007, p.207-8; COMITÉ, 1898, p.52).

Atuará como uma espécie de “conselheiro pedagógico” de uma experiência que Antoine de Girando realiza na Hungria. Além disso, será o autor do currículo do *Institut Géographique*, em 1898, da então recém-criada Universidade Nova de Bruxelas, definindo que o curso de formação em Geografia seria dividido em três anos, com quinze horas de atividades semanais e com trabalhos de campo durante os períodos de férias (Hernando, 1995). Estas saídas ou trabalhos de campo seriam, como veremos, um dos elementos principais do pensamento pedagógico de Élisée Reclus.

Apesar de seu distanciamento compulsório do ambiente acadêmico que, segundo Steele (2011), deve-se ao fato de não partilhar da visão ortodoxa da burguesia e de suas conquistas coloniais, Reclus foi bastante reconhecido nos mais diversos círculos sociais, sendo muito respeitado por sua produção geográfica e, no caso específico dos anarquistas, também por sua atuação política. Preocupou-se sobremaneira com a progressão científica e com a difusão da Geografia, sendo, juntamente com seu grande companheiro – Piotr Kropotkin –, o “fundador

[d]a moderna geografia social”, procurando “dar um fundamento científico ao ideal anarquista” (CODELLO, 2007, p.189). Sua produção científica é permeada pela questão da Educação. Apesar de não possuir grandes obras ou tratados sobre o assunto, há uma recorrência deste tema em seus escritos, dedicando, inclusive, um capítulo de sua mais importante obra, *O Homem e a Terra*, para discuti-lo.

Acreditando no potencial do progresso científico, capaz de “ultrapassa[r] as simples fronteiras políticas” (CODELLO, 2007, p.203), irá se aproximar de uma concepção naturalista de leitura do mundo, através da qual a Ciência “serviria como base para agregar as pessoas em torno de um conjunto comum de regras básicas” (GRAFFIN & OLSON, 2011, p.44 – tradução livre), baseadas, sobretudo, em conhecimentos empiricamente comprovados. Além disso, “a tradição naturalista caracteriza-se pela troca de informação e comparação de dados. Pessoas de qualquer canto do planeta podem se comunicar entre si através da linguagem da ciência” (GRAFFIN & OLSON, 2011, p.116 – tradução livre).

Compreendemos o naturalismo, portanto, não através daquela ótica baseada em um certo estilo de vida, mas de sua perspectiva filosófica, ou seja, a que diz que “os naturalistas acreditam que o universo físico é o universo. Em outras palavras, não há entidades ou forças sobrenaturais agindo na natureza” (GRAFFIN & OLSON, 2011, p.6 – tradução livre). Desta maneira, ele permanece em oposição ao pensamento teológico e Reclus, como não poderia deixar de ser, não foge à sua época. Perpassaria seu referencial teórico primeiramente pelo naturalismo, seguindo no desenvolvimento de uma Geografia humana para construir, por fim, uma geografia eminentemente social (Pelletier, 2010).

Apesar de manter análises extremamente atuais, elas devem ser entendidas como pertencentes a um espaço e tempo específicos. Seu trabalho, no entanto, não irá descambar para uma ideia pura e simples de “retorno à natureza”. Ao “não adota[r] uma posição fechada em relação ao fenômeno urbano, e às profundas mutações sociais, espaciais ou ecológicas que o acompanham”, será “mais prolixo sobre o assunto, e mais interessante” (PELLETIER, 2010, p.19-20) do que Vidal de la Blache, Emmanuel de Martonne e os demais geógrafos contemporâneos.

Reclus atrelaria o progresso futuro da Humanidade ao conhecimento, uma vez que este, por resumir-se basicamente ao *aprender a fazer*, seria imbuído de ação (Codello, 2007). Chamando a atenção à importância do desenvolvimento de um método sólido para a progressão de estudos particulares, foca sua análise nas questões referentes à Geografia, mas deixa clara sua visão acerca do fato de ser impossível a dissociação entre as ciências. De certa forma, pode-se atribuir a ele uma espécie de reconhecimento e defesa deste aspecto plural do

ensino que viria a ser classificado, na atualidade, de interdisciplinar, principalmente com o advento da globalização e da incessante busca pelos conhecimentos e explicações do mundo enquanto sua totalidade.

“Um bom método exige que dentro deste infinito [que são os campos de estudos ilimitados dentro da explicação dos fenômenos em sua totalidade] é necessário conhecer profundamente – com uma precisão, com uma nitidez perfeita – todos os pontos que se relacionam com a especialização da qual ele será no mundo do intérprete ouvido com respeito, mas que nas outras ciências possua alguns esclarecimentos do todo (...)” (Élisée Reclus *apud* CODELLO, 2007, p.206).

O verdadeiro método, para este autor, consistiria em “ver, recriar, e não repetir mne-monicamente” (RECLUS, 1903, p.67 – tradução livre). Dirá ainda:

“Entendemos a escola como a sociedade ‘sem Deus nem amo’ e consideramos, por consequência, como locais funestos todos esses antros nos quais ensinam a obediência a Deus e, sobretudo, a seus representantes, os mestres de todo tipo, padres e monges, reis e funcionários, símbolos e leis. Reprovamos tanto as escolas onde ensinam os pretensos deveres cívicos – quer dizer, o cumprimento das ordens de cima e o ódio aos povos estrangeiros – quanto as escolas onde se ordenam às crianças que sejam apenas ‘bastões nas mãos dos padres’” (RECLUS, 2011:58-9).

Ao tratar do ensino/aprendizagem através de uma relação “dialética”³ – apresentando a impossibilidade de se desenvolver uma prática pedagógica anarquista dentro do sistema em que vivemos ao mesmo tempo em que expõe diversos elementos para contrariar a educação vigente –, o autor irá lembrar que o ensino não se mantém isolado dentro dos antros do conhecimento, tais como as escolas e universidades, mas estão presentes em todas as esferas da vida, a todo momento e em absolutamente todas as relações sociais, e principalmente do lado de fora da escola. Sua utopia, ao contrário da destruição da instituição escolar, consiste na evolução e desenvolvimento radical da mesma, melhorando-a o quanto possível até o ponto em que ela se tornasse completamente desnecessária, pois toda a sociedade funcionaria como um grande organismo de ensino mútuo, sendo todas as pessoas simultaneamente professores e alunos (Reclus, 2002). O conhecimento, portanto, deixaria de ser enclausurado entre os domínios da academia, dos doutos ou àqueles que fossem capazes de pagar por ele, abandonando

³ Apesar de não se utilizar desta nomenclatura, Reclus irá desenvolver um raciocínio que pode ser qualificado como dialético, como nos dirá Philippe Pelletier. Segundo este autor, a “dialética reclusiana” irá divergir daquela clássica (oposição e exclusão) e da hegeliano-marxista (oposição e síntese). “Ela coloca os termos contraditórios simultaneamente, em oposição e em combinação; por exemplo: autoridade e liberdade, igualdade e liberdade. Ela forma pares de tensão e de composição, antinomias, sem síntese, que evoluem em balanceamento (Proudhon) ou em equilíbrio instável (Reclus). Essa dialética é muito próxima da concepção desenvolvida pelo mundo sinizado com o famoso binômio do yin e do yang. Ela antecipa-se de maneira inovadora sobre a abordagem sistêmica tal como se a conhece atualmente, mas sendo refratária a todo espírito de sistema fechado: ela permanece essencialmente aberta, dinâmica e livre” (PELLETIER, 2011, p.99-100).

este caráter de propriedade intelectual para tornar-se verdadeiramente público e social.

Para se alcançar esta utopia, não bastaria travar uma luta armada contra o Estado opressor. O autor “considera a educação como uma necessidade absoluta da liberação proletária, pois a maturidade da luta depende do grau de educação da classe operária” e que “o sistema burguês de educação não pode senão retardar o desenvolvimento moral e intelectual da raça humana” (STEELE, 2011, p.70-1) justamente pelo fato de que o Estado e outros organismos oficiais atuarão como “sustentadores dos privilégios” (FERRER I GUÀRDIA, 2010, p.17).

Com um forte tom de denúncia a esse elitismo intelectual e defendendo a autonomia estudantil, dirá:

“Queremos saber. Não admitimos que a ciência seja um privilégio, e que homens situados no cume de uma montanha, como Moisés, num trono, como o estoico Marco Aurélio, num Olimpo ou num Parnaso de papelão, ou simplesmente numa cadeira acadêmica, ditem-nos leis, vangloriando-se de um conhecimento superior das leis eternas” (RECLUS, 2002, p.51).

Partindo para uma análise mais prática do ensino de Geografia, Élisée Reclus irá dizer que antes de aprender, faz-se necessário compreender. Sendo assim, sobretudo na ciência geográfica, defende a ideia de que o ensino deve partir do real, do concreto, daquilo que está ao alcance das crianças; para depois alcançar o subjetivo, até então inconcebível a elas. Define, também, que a introdução de temas geográficos variando das escalas local para global, ou seja, do específico para o total, seria o melhor a ser feito por apresentar uma leitura geográfica do que circunda a vida das crianças, não trabalhando unicamente no plano teórico, o que demandaria um “ato de fé” do estudante para com o educador. Sendo assim, as saídas a campo e excursões caberiam justamente nesta ideia, tornando possível e desejável o aprendizado através da observação direta (Reclus, 1903).

“Por método racionalista [os anarquistas] entenderam o ensino científico, o único capaz de libertar as consciências e possibilitar a visão de realidade. O conhecimento deveria basear-se na experiência, na observação direta e na descoberta individual; recomendavam ainda, que fosse respeitada a personalidade infantil e a capacidade intelectual dos alunos” (SOUZA, 1998, p.46-7).

Os primeiros estudos, evidentemente, deveriam ser escolhidos de acordo com as regiões que essas crianças habitam, trazendo características familiares a elas, além de tornar possível e estimular a participação das crianças durante as aulas por meio de suas experiências e contribuições pessoais, surgindo a ideia da autoria do próprio conhecimento, algo que faz muito mais sentido e contribui para a apreensão do conteúdo geográfico de interesse da crian-

ça. Reclus ainda discute sobre a infinitude de fenômenos que podem ser observados mesmo aos arredores dos sítios em que se encontram. Dito isto, o autor já se coloca absolutamente contra a *solidificação* do conhecimento por meio do uso de cartilhas, apostilas ou livros didáticos, uma vez que o processo de aprendizagem deve ocorrer de maneira fluida, o mais dinâmico e livre possível (Reclus, 1903).

Isto requer, indispensavelmente, a aproximação da ciência com a realidade vivida pelos estudantes. Márcia Resende (apud OLIVEIRA, 2010, p.218), considera esta uma das maiores deficiências ainda existentes na formação de professores. Segundo ela, os docentes acabam muitas vezes “desprezando o ser histórico da Geografia e, conseqüentemente, o ser histórico do aluno”. A relação ensino/aprendizagem, portanto, deveria ser tratada como um verdadeiro “caminho do conhecimento, da descoberta a partir da realidade vivenciada pelo aluno”.

O rigor metodológico das excursões é, portanto, de extrema importância, devendo o educador proceder com a preocupação de adequar métodos específicos para cada grupo de crianças, sempre se esquivando do pedantismo e pretendendo que o estudo se concentre exatamente no “momento psicológico”, ou seja, “no instante preciso em que a visão e a descrição entrem no cérebro para serem gravadas para sempre” (RECLUS, 1903, p.66 – tradução livre).

Élisée Reclus também mantinha contato com Francesc Ferrer. Este último, ao inaugurar a editora da *Escuela Moderna*, convida Reclus para elaborar o material didático referente à Geografia para o ensino desta disciplina na escola, porém recebe uma carta com a resposta negativa.

Reclus afirma que estes alunos tinham sorte de ainda não possuírem livros didáticos. “O ensino oral, sugestivo, dado pelo que sabe aos que compreendem, é o melhor” (RECLUS, 1903, p.68 – tradução livre), e complementa: “se eu fosse professor de geografia, eu evitaria começar por manuais e mapas” (Élisée Reclus apud SAFÓN, 2003, p.29). Além disso, afirma que os livros conteudistas, se pudessem trazer qualquer tipo de contribuição, seria apenas para servir de apoio aos professores, nada mais. Também alerta para o fato de que os livros deveriam ser utilizados com ressalvas, pois não existe obra que não esteja infectada “do veneno religioso, do patriótico, ou, o que talvez seja ainda pior, da rotina administrativa [burocrática]” (RECLUS, 1903, p.68 – tradução livre).

“O senhor entende porque odeio os livros escolares. Não há nada de mais funesto para a saúde intelectual e moral dos alunos. Eles apresentam a ciência como algo feito, terminado, assinalado, aprovado, tornado quase religião, a ponto de transformar-se em superstição. É um alimento morto e que mata” (Élisée Reclus apud CODELLO, 2007, p.229 – trecho de carta a Antoine de Girando).

Devido a esta recusa na elaboração dos materiais didáticos, Odón de Buen – então catedrático de História Natural na Universidade de Barcelona – receberá este encargo, redigindo suas *Nociones de Geografía Física*, para o acervo da *Escuela Moderna*, baseando-se completamente na obra de Élisée Reclus, sendo esta prologada pelo mesmo.

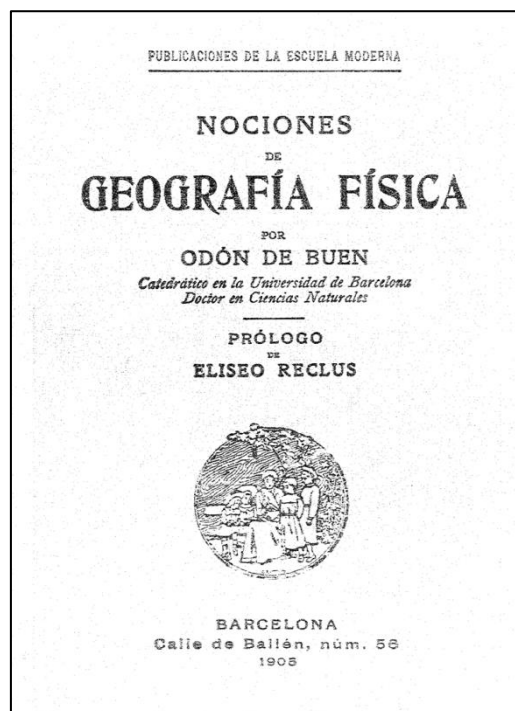


Figura 5: Capa do material referente a Geografia Física produzido por Odón de Buen para a Escuela Moderna de Barcelona.

Segundo Reclus,

“a escola verdadeiramente liberada da antiga servidão só pode ter franco desenvolvimento na natureza. O que em nossos dias é considerado nas escolas como festas excepcionais, passeios, cavalgadas pelos campos, landas [charnecas] e florestas, nas margens dos rios e nas praias, deveria ser a regra, pois é apenas ao ar livre que se conhece a planta, o animal, o trabalhador e que se aprende a observá-los, a fazer-se uma ideia precisa e coerente do mundo exterior” (RECLUS, 2010, p.25).

Os trabalhos de campo deveriam substituir, portanto, os manuais e formulários que acabam afastando os alunos dos livros e da natureza por gerar desinteresse. “Os programas limitam a inteligência, os questionários ancilosam-na, os compêndios empobrecem-na e as frases prontas acabam por matá-la completamente” (RECLUS, 2010, p.33). Ferrer irá se apropriar dessa ideia e a colocará em prática na sua *Escuela Moderna* ao propor as excursões, ou Estudos do Meio.

4.2. Os Estudos de Meio como práticas libertárias

Segundo Moraes (2009), “entre 1885 e 1925, cerca de quarenta instituições de ensino anarquistas surgiram no Brasil”. No caso das Escolas Modernas, na cidade de São Paulo, tanto a nº1 (localizada no bairro do Belenzinho) como a nº2 (no Brás) surgem no ano de 1912. Em suas propostas, visavam “abrir espaço aos jogos e à iniciativa dos próprios alunos” (MORAES, 2009), sendo inovadoras, nesse sentido.

Tais escolas seguiram, em sua maioria, aquelas premissas da *Escuela Moderna* de Francesc Ferrer (item 2.1). No caso da Escola Moderna nº1, sob direção de João Penteado, é possível observar esta aproximação por meio dos próprios boletins, publicados a duras penas e com uma grande irregularidade, uma influência direta da experiência espanhola. Além disso, também buscou criar uma editora e biblioteca e formar professores, aos moldes daquela escola original.

Apesar da necessidade de dividir o orçamento entre o *Boletim da Escola Moderna* e o jornal *O Início*, caracterizado como “órgão dos alunos da Escola Moderna nº1”, João Penteado defendia a publicação deste segundo periódico por entender que “os alumnos também precisam de exercitar-se na imprensa, afim de se habilitarem para a luta do pensamento na sua cooperação para o progresso moral e intellectual da Humanidade” (BOLETIM, 13-10-1918, p.4).

“Feito por meninos e para meninos, [*O Início*] fará o possível para edificar os jovens corações de seus leitores, estimulando-os para a virtude e para a conquista do bem estar e da felicidade na terra” (O INÍCIO, 19-08-1916, p.1).

Com relação a este jornal, diversas eram as publicações de atividades que os mesmos realizavam na escola ou em casa. Dentre eles, são predominantes os

“exercícios de composição e descrição, que são dados aos alumnos, gradualmente, todas as semanas, afim de que eles aprendam, de modo prático, a escrever os seus pensamentos, a redigir cartas e a fazer descrições de objetos com observancia da devida ordem clássificativa e emprego de pontuação precisa” (O INÍCIO, 04-09-1915, p.2).

Segundo uma resolução do primeiro Congresso Operário Brasileiro, em 1906, foi determinado que “toda associação operária deveria sustentar uma escola laica para os sócios e seus filhos” (MORAES, 2009). Desta forma, diversas escolas livres surgiram no país e um de seus principais desejos consistia na alfabetização do operariado e de seus filhos, uma vez que as escolas de então não davam a eles o mínimo respaldo. Para tentar contornar a situação do

analfabetismo e inflamar o movimento anarquista, eram comuns as leituras públicas dos jornais e boletins revolucionários.

Outro tema que foi muito caro a essas escolas refere-se à higiene, como já citado anteriormente. Sabe-se que o trabalho e a moradia precários desta época tornavam frequentes as doenças e epidemias. O ensino da higiene tinha como fundamento tornar as crianças conscientes do mal que a sujeira era capaz de provocar e dos benefícios da limpeza, fazendo com que elas levassem o conhecimento para dentro de suas casas e acabassem alterando a dinâmica familiar.

Nídia Pontuschka (1994, p.167) afirmaria que estaria se formando “um novo operário, mais consciente dos seus direitos e dos seus deveres”. Também dirá que “as escolas anarquistas foram as primeiras no Brasil a introduzir práticas de Estudo do Meio nas escolas que seguiam a pedagogia de Ferrer” (PONTUSCHKA, 1994, p.26).

“O Estudo do Meio compreende um método de ensino interdisciplinar em que a saída da sala de aula é somente uma das partes inegavelmente importante, mas que não se encerra nela mesma, necessitando ter continuidade com um trabalho teórico em classe nas disciplinas envolvidas” (PONTUSCHKA, 1994, p.26).

Esses estudos eram de extrema importância, pois faziam com que os estudantes passassem a observar e descrever o meio que os circundavam, refletindo sobre “as desigualdades, injustiças”, a fim de “promover mudanças na sociedade no sentido de saná-las” (PONTUSCHKA, 1994, p.168).

Além disso, o Estudo do Meio é capaz de proporcionar uma crescente curiosidade nos alunos, influenciando sobremaneira a aquisição de conhecimentos. Por meio deste tipo de atividade

“o aluno expressa o desejo de compreender o espaço no qual faz parte ou os espaços mais distantes que aguçam o seu desejo de conhecer e é partindo de suas referências e das referências que estão construídas no processo de apreensão daquela realidade, fazendo comparações que o jovem vai conseguir essa compreensão. O diálogo com o espaço e com os seus moradores move o aluno e o professor a irem além” (PONTUSCHKA, 1994, p.181).

Um dos pontos extremamente positivos na utilização de trabalhos de campo como ferramenta metodológica de ensino está no fato de ele proporcionar a geração de um conhecimento efetivo para além das paredes das *celas de aula*⁴, através de práticas e experimentações. Ao mesmo tempo em que se extrai “informações para a elaboração de conhecimentos

⁴ Criamos mais esta expressão, pela qual tivemos um grande apreço, para definir as salas de aula – pequenas, mal iluminadas, sem ventilação, superlotadas etc. – aproximando-as à própria ideia de prisão, assunto já levantado por Michel Foucault.

teóricos, (...) [o campo] é também o local onde as teorias são testadas” (CAVALCANTI, 2011, p.167). Ele detém, portanto, uma elevada importância pragmática ao manter-se intimamente ligado à realidade, perpassando pela teoria e dotando-a de um sentido prático.

No que diz respeito ao estudante, o trabalho de campo ainda é capaz de proporcionar a observação e interpretação da “região onde vive e trabalha, produzindo seu próprio conhecimento, adquirindo competência para tornar-se um agente transformador em seu meio” (SCORTEGAGNA & NEGRÃO, 2005, p.37). Sendo assim, acreditamos na real potencialidade dessas atividades no que diz respeito à construção do conhecimento de forma verdadeiramente autônoma e extremamente eficaz, fazendo com que os alunos adquiram a capacidade de observação, análise, indagação, proposição e ação.

Como destacado por CAVALCANTI (2011, p.173), os campos (de um modo geral, sejam pesquisas, trabalhos, saídas, estudos do meio etc.) consistem em

“experiências que promovam a observação, a percepção, o contato, o registro, a descrição e representação, a análise e reflexão crítica de uma dada realidade, bem como a elaboração conceitual como parte de um processo intelectual mais amplo, que é o ensino”.

Podemos dizer, desta forma, que o processo de (re)conhecimento e descoberta tem a obrigatoriedade de aguçar a curiosidade dos estudantes de forma a permitir (e desejar-se) uma introdução nos processos da pesquisa propriamente dita, produzindo, desta maneira, um conhecimento que não fiquei preso ao livro didático. Os Estudos do Meio, por sua vez, consistiriam na método de ensino mais completo devido ao seu caráter interdisciplinar.

Servindo de base para a *Escuela Moderna* de Barcelona, um dos exemplos das atividades de campo realizadas nesta escola pode ser encontrado no capítulo XIII, denominado *Resultados Positivos*, em Ferrer i Guàrdia (2010), onde é apresentado um relato sobre uma excursão em que as crianças visitaram diversas fábricas, tendo a oportunidade de conversar e interagir com os operários e operárias, além de aprenderem sobre a evolução do Homem e da indústria, sobre o processo produtivo para se gerar um tecido e, por fim, sobre a relação desigual entre classes.

Com relação à Escola Moderna nº1, algumas descrições feitas pelos próprios alunos podem ser observadas no jornal *O Início*. Devido à proximidade entre esta e a Escola Moderna nº2, frequentes eram as visitas de uma à outra instituição, onde as crianças acabavam se socializando, sendo comuns os relatos de poesias, canções ou saudações que os professores e alunos trocavam entre si.

Também há referências a passeios, como ao Jardim da Luz, à caixa d’água e às mar-

gens do Rio Tietê:

“(…) Descemos a rua Catumbi, tomamos a travessa do mesmo nome, fomos pela rua dos Prazeres, descemos a rua Cachoeira e seguimos uma rua cujo nome eu não sei. Eu vi pelo caminho uma pontesinha na travessa da rua Catumbi. Lá o nosso professor nos explicou que os troncos da taquara se chamam rizôna e que esses troncos caminham debaixo da terra (...)” (O INÍCIO, 04-09-1915, p.2).

Por ser produzido pelas próprias crianças, talvez as descrições tragam mais referências às peculiaridades de cada local do que ao próprio conteúdo escolar, destacando-se os pontos que mais lhes chamam a atenção, como ao passearem por entre flores bonitas e coloridas de um jardim ou ao se depararem com animais mortos em meio à caminhada, por exemplo.

Cabe lembrar, por fim, que o trabalho de campo não deve se limitar exclusivamente ao momento em que está em execução. É de extrema importância a sua extensão e comparação constante com os conteúdos trabalhados. Como um método de ensino, os trabalhos de campo devem ser encarados como uma etapa de um processo em que

“(…) a saída da sala de aula é somente uma das partes inegavelmente importante, mas que não se encerra nela mesma, necessitando ter continuidade com um trabalho teórico em classe nas disciplinas envolvidas” (PONTUSCHKA, 1994, p.26).

5. Aproximações com a atualidade: observação de uma experiência

Compreendemos que a “Geografia escolar”, tão corriqueira nas literaturas especializadas, deve ser compreendida como um simples recorte metodológico para se tratar de um campo de atuação específico de tal ciência. Longe de tentar-se designar uma nova tendência na Geografia – como ocorre frequentemente na história deste campo do conhecimento –, não propomos a separação entre a prática geográfica acadêmica e aquela de âmbito escolar.

Apoiamo-nos, desta forma, na ideia do *professor pesquisador*, ou seja, o educador que detém o domínio dos conteúdos de sua disciplina, incluindo aí os caminhos teóricos e metodológicos, além de tomar como fundamental a colaboração nas e das ciências adjacentes (Pontuschka et al., 2009).

Partindo-se desta premissa, acreditamos que o ensino de Geografia não deve apenas permear o conhecimento acadêmico, mas ser o próprio, sem reduções.

“O saber que se torna objeto de ensino na escola não é o saber universitário simplificado, é um saber transformado, recomposto, segundo um processo que trata de dominar ao máximo, evitando simplificações que deformem os conhecimentos ou que provocam desvios” (Marechal apud PONTUSCHKA et al., 2009, p.27).

O que se faz importante e extremamente necessário é a *reinvenção* desse conhecimento, trazendo-o para a realidade dos alunos e produzindo novas abordagens através dele, resignificando-o. A ciência, supostamente ensinada nos antros escolares, deveria vir de encontro ao cotidiano e fazer-se presente na vida dos estudantes para que pudesse realmente carregar-se de algum significado.

Além disso, concordamos com o pensamento de Kropotkin quando ele afirma que “nada interessa tanto as crianças como as viagens, e nada é mais enfadonho e menos atrativo na maioria das escolas do que aquilo que ali é batizado como geografia” (KROPOTKIN, 1989, p.52 – tradução livre). Elencamos, portanto, o trabalho de campo como uma importante prática que é capaz de seguir neste sentido positivo, sendo muitas vezes negligenciada ou transformada em meras excursões e passeios que em nada contribuem para a evolução do pensamento crítico estudantil.

Apesar de as experiências pedagógicas anarquistas serem comumente excluídas da história da educação, suas influências foram marcantes no século passado e ainda são perceptíveis nos dias atuais.

“Muitos de seus princípios foram absorvidos pelas principais correntes pedagógicas e reformas educacionais, como as propostas de Celestin Freinet (1896-1966), a Escola Nova de John Dewey (1859-1952) [sustentadas no Brasil por nomes como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo], a pedagogia de Paulo Freire (1921-1997) e, atualmente, o movimento das Escolas Democráticas” (MORAES, 2009).

Apesar da falta daquele despertar revolucionário, tais experiências buscaram dar significado à pretensa autonomia estudantil, colocando em xeque as aulas tradicionalistas e investindo em métodos alternativos de ensino em que o professor deixa de ser a figura central para que o enfoque recaia sobre os próprios estudantes.

Com muita sorte, durante o período de vigência desta pesquisa, nos foi possível realizar o acompanhamento das aulas de geografia, como estagiário, de algumas turmas de uma escola municipal localizada na periferia da cidade de Campinas. Além disso, pudemos interagir com as crianças e colocarmos em prática uma saída a campo, conscientes das questões expostas anteriormente.

Com relação às aulas de geografia, o professor propunha uma nova abordagem que fugia das aulas teóricas e conceituais em que se expõe o conteúdo na lousa ou verbalmente e os alunos apenas recebem as informações. Pelo contrário, ele fazia com que os alunos tivessem um papel ativo, passando exercícios que se aproximavam de sua realidade e deixando-os livres para responderem em pequenos grupos, geralmente na quadra de esportes do colégio, para quebrar com o padrão das carteiras enfileiradas voltadas para o professor. Desta forma, enquanto eles respondiam às perguntas, professor e estagiários auxiliavam as crianças a enxergarem alguns pontos importantes que ficavam obscuros, introduzindo conceitos de geografia e fazendo com que os próprios alunos chegassem às respostas, que deveriam fazer sentido para eles.

A dinâmica proposta para o trabalho de campo realizado se aproxima desta que tivemos em sala de aula. Apresentou-se de forma sucinta cada ponto pré-determinado e suscitou-se o debate e o pensamento crítico através de perguntas que exigissem opiniões pessoais, relacionadas, sempre que possível, com o seu cotidiano, de forma que é unicamente a partir deste ponto, depois de um diálogo razoavelmente longo, que evoluíamos para um debate mais abstrato e conceitual.

Como a escola se localiza na periferia da cidade, optou-se por leva-los ao centro e, através das perguntas, tentamos fazer com que eles estabelecessem relações entre o centro da cidade e o bairro em que moravam. Além disso, escolhemos pontos emblemáticos para a história de Campinas, apresentando alguns aspectos de sua formação, desenvolvimento e dinâ-

mica atual, principalmente no que diz respeito à valorização da terra.

Sendo impossível classificar as respostas como corretas ou não, uma vez que todas elas partiam de opiniões pessoais, problematizávamos sempre que possível o que nos era apresentado.

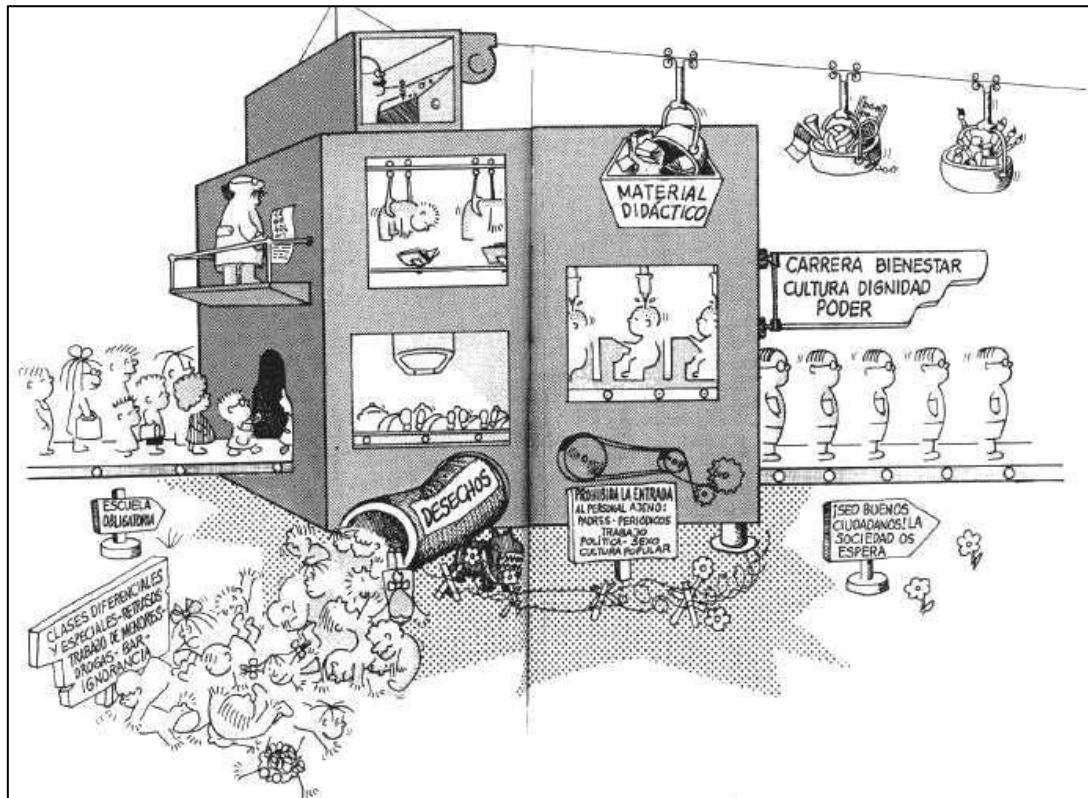


Figura 6: A charge "A Máquina da Escola", de Francesco Tonucci (Frato) traduz exatamente esta lógica padronizada da escola e do ensino, onde aqueles que não se adaptam contabilizam-se como perdas, desperdícios. (fonte: <http://arindabo.blogspot.com.br/2010/08/francesco-tonucci-y-la-educacion.html>).

O simples fato de saírem da sufocante *cela de aula* torna as atividades muito mais dinâmicas, gostosas e proveitosas. Com relação à saída a campo para o estudo de conteúdo geográfico – não configurando a atividade como um mero passeio –, as crianças responderam de forma muito positiva, alegando que aprendem mais fora da sala, por não haver tumultos ou conversas. Duas alunas afirmariam⁵:

- “— Lá dentro da sala a gente fica sem saber pra onde olhar, o que tá acontecendo, e não dá pra entender a lição. Aqui fora ele explica, aí você olha pros lados e dá pra você ter uma noção do que tá acontecendo, entendeu?
- O professor fala: imagine um lugar ba ba ba, aí você fica imaginando. Você não sabe muito bem como que é, né? Aí, aqui não.
- Dá pra imaginar porque você tá vivendo aquilo”.

⁵ Tais depoimentos foram coletados com a finalidade de elaboração de um vídeo que se prestou como avaliação final de uma disciplina de Estágio Supervisionado do curso de licenciatura em Geografia. As falas são reproduzidas exatamente como proferidas [sic].

Tais assertivas servem para ilustrar e complementar as discussões realizadas anteriormente, principalmente no que se referente à influência de Élisée Reclus na *Escuela Moderna* (item 4.1), uma vez que este pensador foi um árduo defensor dos trabalhos de campo, como vimos.

Alguns breves apontamentos com caráter de conclusões parciais relacionadas às experiências de educação em geral encontram-se contempladas no derradeiro item que se segue.

6. Apontamentos finais

Como foi possível observar no decorrer deste trabalho, diversas das práticas desenvolvidas pelos pensadores anarquistas acabaram sendo apropriadas e – muitas vezes – distorcidas por escolas em geral, incluindo aquelas estatais, obviamente que para fins outros que não os previstos pela pedagogia libertária.

Uma vez que o Estado moderno é um dos responsáveis pela territorialização nessa nova sociedade, além de proprietário dos instrumentos jurídicos, compete a ele a “potência pública”, promovendo, dentre outras funções, a “coerção social em nome da justiça e a organização e desenvolvimento das instituições que promovem os valores fundadores do contrato [social]” (GOMES, 2010, p.53), sendo a instituição escolar um de seus elementos-chave. Em outras palavras, o que pretendemos afirmar é que o papel das instituições como um todo tende a ser o de mero *reprodutor* da sociedade, mantendo todos os privilégios. Desta forma, essa subversão dentro do ambiente escolar talvez pudesse se caracterizar como um primeiro passo em direção a uma mudança efetiva da Educação e, com sorte, do restante da sociedade.

Assim como reforçamos a ideia em outro momento de que as experiências e pensamentos aqui relatados referem-se a espaços e tempos específicos, algumas práticas continuam tão arcaicas como as do século retrasado. Com relação ao ensino religioso, este não irá simplesmente desaparecer, mas se dissolver dentro da instituição escolar, permanecendo com aquela mesma índole dogmática do início do século passado⁶. Para agravar a situação, a mercantilização do ensino – assim como de absolutamente todas as coisas – nunca ocorreu de forma tão brutal como na atualidade.

No momento em que surgem as Escolas Modernas, tratava-se de erigir uma nova Educação que faria frente à Igreja e ao Estado através de uma proposta que surgira de baixo para cima, ou seja, originada no seio do próprio movimento libertário. No que tange à atualidade, até que ponto seria possível a existência de uma educação anarquista e como ela se configuraria?

Certamente, com relação à educação formal, não sabemos até que ponto uma pedagogia libertária seria praticável na atualidade devido ao próprio cerceamento enfrentado pelos

⁶ Já presenciamos uma professora cristã de História que se recusou a ministrar as aulas referentes à Segunda Guerra Mundial e a falar sobre o Holocausto devido à sua posição religiosa. Em outro caso, a coordenação da Escola sugeria material bíblico para ser trabalhado nas aulas de disciplinas como Geografia e História em temas como o da origem da Terra, ao invés de trata-lo sob a ótica do paradigma científico em voga na atualidade. Contrapondo-se a este exemplo, temos o de João Penteadado que, apesar de espírita, nunca tentou doutrinar seus alunos da Escola Moderna nº1 e acreditava em uma educação baseada no racionalismo científico.

professores dentro dessas escolas. Também há o fato de que o anarquismo sempre se posicionou contra a reforma educacional por manter-se dentro dos moldes do Estado burguês, defendendo a ideia (princípio proudhoniano) de que “a emancipação dos trabalhadores só pode ser obra deles mesmos” (GALLO, 1995, p.31). As barreiras são muitas, a começar com essa burocracia sufocante que desestimula muitos cidadãos de boa vontade.

Temos conhecimento, portanto, da grande dificuldade de se tentar alterar a dinâmica desta instituição, uma vez que “a repressão instituída fareja bem essas ‘transgressões’, pois a escola, ainda que particular, é controlada pelo Estado” (FREIRE & BRITO, 1987, p.41). Desta maneira, parafraseando Reclus, acreditamos que a educação formal como um todo, e não mais unicamente os livros didáticos, constitui-se em um “alimento morto e que mata”. Ao invés de se estimular a criatividade individual e permitir “o desenvolvimento livre e autônomo de todas as suas potencialidades, sendo a fonte de singularidade” (GALLO, 1995, p.174), o que mais vemos são os estudantes sendo desbastados de todas as maneiras possíveis, seja pelos professores ou alunos, de forma a seguirem uma lógica padrão.

Apesar da dificuldade em se realizar saídas a campo, principalmente devido à própria organização da Escola brasileira, acreditamos ser esta uma experiência fantástica por proporcionar uma prática diferente da habitual, em que o conhecimento seria verdadeiramente *produzido*, e não inculcado na mente das crianças. Este incentivo – não com vistas aos moldes produtivistas, mas buscando sua essência, o caráter de autor de suas próprias ideias –, pode se configurar em uma estratégia tremenda para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, tornando-os cidadãos verdadeiramente independentes intelectualmente.

Os trabalhos de campo, portanto, não se configurariam apenas como uma simples ferramenta pedagógica, podendo possuir um caráter emancipador por colocar o novo diante do aluno, demonstrando que a Ciência está presente em tudo que está ao seu redor, enriquecendo sua pesquisa e permitindo a construção de novas abordagens a partir do real. Desta forma, o aluno-pesquisador possui maior facilidade em desenvolver o seu raciocínio.

Simpáticos ao pensamento de Reclus, acreditamos que apesar de impossível a realização de uma experiência anarquista dentro dos moldes da Escola tradicional brasileira devido à própria sociedade que a sustenta, os professores teriam um papel de grande importância que seria o de desenvolver metodologias próprias com a finalidade de suscitar constantemente o pensamento crítico por parte dos alunos. O trabalho de campo, se passível de ser realizado, poderia contribuir sobremaneira com tais experiências.

7. Referências bibliográficas

- BAKUNIN, Mikhail. *A educação integral*. In: MORIYÓN, Félix Garcia (org.). **Educação libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. pp.34-49.
- CARDOSO, Carlos Augusto de Amorim. *Um ponto de vista geográfico nos manuais didáticos brasileiros: os passeios e as excursões escolares*. In: **REVISTA da Cada da Geografia de Sobral**. v.10, nº1. Sobral, 2008. pp.93-105. Disponível em: < http://www.uvanet.br/rcg/vol_10/ponto_vista.pdf >. Acessado em: 19-set-2012.
- CAVALCANTI, Agostinho Paula Brito. *Abordagem metodológica do trabalho de campo como prática pedagógica em Geografia*. In: **GEOGRAFIA Ensino & Pesquisa**. v.15, nº2. mai/ago 2011. pp.165-175. Disponível em: < <http://cascavel.ufsm.br/revistageografia/index.php/revistageografia> >. Acessado em 27-out-2012.
- CODELLO, Francesco. **“A boa educação”**: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill. vol.1. São Paulo: Imaginário/Ícone, 2007.
- COMITÊ de Iniciativa para o Ensino Integral [1898]. *A liberdade pelo ensino: bases para a escola libertária*. In: SAFÓN, Ramón. **O Racionalismo Combatente: Francisco Ferrer y Guardia**. São Paulo: Imaginário/IEL/Nu-Sol, 2003. pp.48-54.
- COSTA, Caio Túlio. *O que é anarquismo*. In: **Primeiros passos. vol.3. O que é revolução/utopia/anarquismo**. São Paulo: Círculo do Livro, [198-?]. pp.135-205.
- CREAGH, Ronald. *O que é uma geografia das liberdades?* In: COELHO, Plínio Augusto (org.). **Élisée Reclus e a geografia das liberdades**. São Paulo: Imaginário/Expressão & Arte, 2011. pp.23-34.
- DE PAULA, Amir El Hakim. **Os operários pedem passagem!** – a geografia do operário na cidade de São Paulo (1900-1917). Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. São Paulo: [s.n.], 2005.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 9ªed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2001.
- FERRER I GUÀRDIA, Francesc. **A Escola Moderna**. Ateneu Diego Giménez: Piracicaba, 2010. Disponível em: < <http://ateneudiegogimenez.files.wordpress.com/2010/10/adg-a-escola-moderna.pdf> >. Acessado em: 04-mai-2012.
- FREIRE, Roberto Correia; BRITO, Fausto Reynaldo Alves de. **Utopia e paixão: a política do cotidiano**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. **Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação**. Campinas: Papyrus, 1995.
- _____. **Anarquismo: uma introdução filosófica e política**. 2ªed. Achiamé: Rio de Janeiro, 2006.
- _____. **Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação**. São Paulo: Imaginário/Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

- GOMES, Paulo César da Costa. *A condição urbana: ensaios de geopolítica da cidade*. 3ªed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- GRAFFIN, Greg; OLSON, Steve. *Anarchy evolution: faith, science, and bad religion in a world without god*. New York: HarperCollins Publishers, 2011.
- HERNANDO, Agustín. *La educación de un geógrafo: propuestas históricas de planes de estudio de Geografía en España*. In: **REVISTA de Geografía**. vol.XXIX. nº1. enero-junio, 1995. pp.37-67. Disponível em: < <http://www.raco.cat/index.php/RevistaGeografia/article/viewFile/50291/60449> >. Acessado em: 30-jun-2012.
- HISTÓRIA do anarquismo**. São Paulo: Faísca/Imaginário, 2008.
- JOMINI, Regina Celia Mazoni. *Uma educação para a solidariedade: contribuição ao estudo das concepções e realizações educacionais dos anarquistas na República Velha*. Campinas: Pontes, 1990.
- KROPOTKIN, Piotr Alekseievitch. *Anarquismo*. In: _____. **Kropotkin: textos escolhidos**. Seleção e apresentação dos textos de Maurício Tragtenberg. (Biblioteca anarquista). Porto Alegre: L&PM, 1987. pp.19-32.
- _____. *Lo que debe ser la geografía*. In: BREITBART, Myrna Margulies. **Anarquismo y geografía**. Barcelona: Oikos-tau, 1989. pp.51-75.
- _____. *A ordem*. In: _____. **A anarquia: sua filosofia, seu ideal**. NuSol/Imaginário/SOMA: São Paulo, 2001. pp.85-93.
- LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1993.
- LIPIANSKY, Edmond Marc. *A pedagogia libertária*. São Paulo: Imaginário/Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.
- MARTINS, José de Souza. *O cativo da terra*. 9ªed. São Paulo: Contexto, 2010.
- MELLA, Ricardo. *O problema do ensino*. In: MORIYÓN, Félix Garcia (org.). **Educação libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. pp.68-82.
- MORAES, José Damiro. *anarquismo no currículo*. In: **REVISTA de História da Biblioteca Nacional**. 2009. Disponível em: < <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/anarquismo-no-curriculo> >. Acessado em: 16-abr-2011.
- OLIVEIRA, Livia de. *O ensino/aprendizagem de Geografia nos diferentes níveis de ensino*. In: PONTUSCHKA, Nidia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. 3ªed. São Paulo: Contexto, 2010. pp.217-220.
- PELLETIER, Philippe. *A cidade e a geografia urbana em Élisée Reclus*. In: COELHO, Plínio Augusto (org.). **Renovação de uma cidade/Repartição dos homens**. São Paulo: Imaginário/Expressão & Arte, 2010. pp.9-28.
- _____. *A grande cidade entre barbárie e civilização em Élisée Reclus*. In: COELHO, Plínio Augusto (org.). **Élisée Reclus e a Geografia das liberdades**. São Paulo: Imaginário/Expressão & Arte, 2011. pp.95-124.

- PETRONE, Maria Tereza Schorer. *Imigração*. In: FAUSTO, Boris (comp.). ***História geral da civilização brasileira: O Brasil republicano – sociedade e instituições (1889-1930)***. t.III, v.2, 3ªed. São Paulo: Difel, 1985. pp.93-134.
- PINHEIRO, Paulo Sérgio. *O proletariado industrial na Primeira República*. In: FAUSTO, Boris (comp.). ***História geral da civilização brasileira: O Brasil republicano – sociedade e instituições (1889-1930)***. t.III, v.2, 3ªed. São Paulo: Difel, 1985. pp.135-178.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib. ***A formação pedagógica do professor de geografia e as práticas interdisciplinares***. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo: [s.n.], 1994.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. ***Para ensinar e aprender Geografia***. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2009.
- RECLUS, Élisée. *La enseñanza de la Geografía*. In: ***BOLETÍN de la Escuela Moderna***. año II, núm.6. Barcelona, 31 marzo 1903.
- _____. ***A evolução, a revolução e o ideal anarquista***. São Paulo: Imaginário/Expressão & Arte, 2002.
- _____. ***O Homem e a Terra: educação***. São Paulo: Imaginário/Expressão & Arte, 2010.
- _____. ***Anarquia pela Educação***. São Paulo: Hedra, 2011.
- RIBEIRO, Maria Alice Rosa. ***Condições de trabalho na indústria têxtil paulistana (1870-1930)***. (Economia & Planejamento). São Paulo: Editora Hucitec/Editora da Unicamp, 1988.
- ROBIN, Paul. *A educação integral*. In: MORIYÓN, Félix Garcia (org.). ***Educação libertária***. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. pp.88-109.
- RODRIGUES, Edgar. ***O anarquismo na escola, no teatro, na poesia***. Rio de Janeiro: Achiamé, 1992.
- SAFÓN, Ramón. *O racionalismo combatente*. In: _____. ***O racionalismo combatente: Francisco Ferrer y Guardia***. São Paulo: Imaginário/IEL/Nu-Sol, 2003. pp.11-43.
- SCORTEGAGNA, Adalberto; NEGRÃO, Oscar Braz Mendonza. *Trabalhos de campo na disciplina de Geologia Introdutória: a saída autônoma e seu papel didático*. In: ***TER-RÆ Didática***. 1(1): 2005. pp.36-43. Disponível em: < <http://www.ige.unicamp.br/terrae/didatica/> >. Acessado em 27-out-2012.
- SILVA, Rodrigo Rosa da. *Élisée Reclus e a Escola Moderna de Francisco Ferrer i Guardia*. In: ***COLÓQUIO Internacional: Élisée Reclus e a Geografia do Novo Mundo***. Laboratório de Geografia Política/Departamento de Geografia – USP. São Paulo, 2011. Disponível em: < <http://redebrasilis.net/MemoriasReclusSP2011/rodrigo.pdf> >. Acessado em: 30-jun-2012.
- SOUZA, Rosa Fátima de. ***O direito à educação: lutas populares pela escola em Campinas***. (Coleção Campiniana 18). Campinas: Editora da Unicamp/Área de Publicações CMU-Unicamp, 1998.

SPRINGER, Simon. *Anarchism! What Geography still ought to be*. In: **Antipode**. v.44. n° 5. pp.1605-1624. nov-2012. Disponível em: < http://www.academia.edu/587264/Anarchism_What_geography_still_ought_to_be >. Acessado em: 13-nov-2012.

STEELE, Tom. *Élisée Reclus e Patrick Geddes: geógrafos do espírito*. In: COELHO, Plínio Augusto (org.). **Élisée Reclus e a geografia das liberdades**. São Paulo: Imaginário/Expressão & Arte, 2011. pp.61-93.

TOLEDO, Edilene. *Imigração, sindicalismo revolucionário e fascismo na trajetória do militante italiano Edmondo Rossoni*. In: **CADERNOS AEL: Imigração**. v.15. n° 27. Campinas: Unicamp/IFCH/AEL, 2009. pp.119-169.

Outros documentos:

BOLETIM da Escola Moderna. São Paulo (1918-1919). n°s 1, 2 e 3-4. Arquivo João Penteadó. Centro de Memória da Educação. FE-USP/Arquivo Edgard Leuenroth. UNICAMP.

O INÍCIO. Periódico escolar. São Paulo (1915-1916). n°s 2 e 3. Arquivo João Penteadó. Centro de Memória da Educação. FE-USP.

