



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
Faculdade de Educação

RICARDO FALCÃO DE MENDONÇA

EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA NOS DIAS DE HOJE: ECOS DE UMA PROPOSTA  
LIVRE

BRASÍLIA - DF  
DEZEMBRO/2020

RICARDO FALCÃO DE MENDONÇA

EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA NOS DIAS DE HOJE: ECOS DE UMA PROPOSTA  
LIVRE

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Professor Orientador: Doutor Fernando Bomfim Mariana

BRASÍLIA - DF  
DEZEMBRO/2020

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**RICARDO FALCÃO DE MENDONÇA**

**EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA NOS DIAS DE HOJE: ECOS DE UMA PROPOSTA  
LIVRE**

Trabalho de conclusão de curso aprovado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, pela seguinte banca:

-----  
Prof. Dr. Fernando Bomfim Mariana  
Orientador – Faculdade de Educação - UnB

-----  
Prof. Dr. Rodrigo Matos de Souza  
Faculdade de Educação - UnB

-----  
Prof. Dr. Fátima Lucília Vidal Rodrigues  
Faculdade de Educação - UnB

Brasília, 09 de dezembro de 2020.

A todes profissionais da educação que buscam fazer do seu labor uma ferramenta para a construção de um mundo mais justo e solidário.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente à minha companheira, que não só me incentivou na realização deste sonho como também me deu todo o suporte necessário para encarar a dupla jornada de trabalho e estudo e cada um dos momentos de esmorecimento.

A todos os meus amigos e familiares, que, por meio da curiosidade, se dispuseram a ouvir milhares de vezes minhas dúvidas e certezas a respeito do curso.

A todos os colegas do curso de Pedagogia, que com suas vivências e experiências puderam criar espaços lindos de compartilhamento de vida e sonhos.

A cada um dos professores, que com o seu trabalho transformaram a minha perspectiva de senso comum da educação em dúvidas e críticas que alimentam os meus pensamentos.

A todos os amigos do Projeto Autonomia, que propiciaram o ambiente mais acolhedor possível para a realização de reflexões e construção de práticas em direção a uma educação cada vez mais livre.

Em especial ao professor Fernando Bomfim Mariana, que com sua postura repleta de amorosidade, me acompanhou em grande parte do meu percurso formativo, possibilitando a transformação da verticalidade da relação professoral na horizontalidade de uma verdadeira amizade.

“O único dever que se tem para com a palavra é fazê-la ouvir. É criar o ruído na escuta e arruiná-la. A cada pronunciamento aos *desatentos* integrantes da associação se reitera a impossibilidade da chefia, a nocividade dos sentinelas. A criança deixa de ser o precioso objeto de arte no qual a sociedade investe ordem, respeito e obediência. Ela passa a ser vida em expansão, vida como obra de arte.”

Edson Passetti – Heterotopias Anarquistas – Revista Verve, n.2, 141-173, 2002

## RESUMO

Desde o princípio das lutas anarquistas, a educação aparece como uma das ferramentas mais importantes para a conquista da revolução social. Por meio dela, seria possível a construção de uma nova humanidade para uma nova sociedade na qual as liberdades individuais se concretizariam por meio da conquista da liberdade coletiva. É assim que desde meados do século XIX os anarquistas desenvolveram experiências práticas e reflexões a respeito da educação, criando uma tradição, que passou a ser denominada de Pedagogia Libertária, cujos reflexos se disseminaram não somente na Europa, mas também por todo Brasil, e que se enxerga até os dias de hoje em experiências contemporâneas. Partindo desse pressuposto, busca-se neste trabalho, apresentar a perspectiva da educação libertária como uma possibilidade de criação de alternativas para uma educação mais livre nos dias atuais, analisando, a partir de registros de experiência de estágio em escola pública com proposta pedagógica diferenciada, os possíveis elementos que encontrem ressonância nos valores e práticas da perspectiva libertária de educação, indicando ainda as dificuldades e as possibilidades de fortalecimento dessa tendência no campo da educação.

Palavras-chave: Educação anarquista. Pedagogia Libertária. Experiências educacionais inovadoras

## SUMÁRIO

<b>1 MEMORIAL</b> .....	8
<b>2 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>3 ANARQUISMO E SUAS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS</b> .....	15
3.1 ANARQUISMO: UM CONCEITO FORJADO NA HISTÓRIA.....	15
3.2 O ANARQUISMO E A EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA .....	18
3.3 EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS LIBERTÁRIAS NA EUROPA .....	25
3.3.1 A Escola de lasnaia Poliana.....	25
3.3.2 Orfanato Prévost de Cempuis .....	27
3.3.3 A Escola Moderna de Barcelona .....	30
3.3.4 Escuela Libre Paidéia .....	33
3.4 OS ANARQUISTAS NO BRASIL E EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA .....	35
<b>4 VIVÊNCIAS EM EXPERIÊNCIAS LIBERTÁRIAS</b> .....	40
<b>5 CONCLUSÕES E INDICAÇÕES PARA NOVAS PESQUISAS</b> .....	44
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	46



## 1 MEMORIAL

Meu nome é Ricardo, nasci em Brasília e sou o primogênito de cinco filhos de uma brasiliense e um mineiro. Minha mãe, filha de nordestinos, nasceu e cresceu em Brasília, onde teve uma vida relativamente confortável, estudando até o segundo grau e trabalhando somente para o seu sustento até sair de casa. Já meu pai, nascido em Sabará-MG, teve uma vida mais puxada. Décimo-primeiro de doze filhos, precisou trabalhar desde os quatorze anos, sempre ajudando em casa. Aos dezoito entrou para a Aeronáutica, onde ficou até se aposentar.

Pelo fato de ser filho de militar, minha escolarização teve algumas rupturas, que dificultam a minha lembrança. Quando tinha acabado de completar dois anos de idade, nos mudamos para Curitiba devido a transferência do meu pai. Eu já tinha iniciado minha escolarização em Brasília, mas não tenho recordações dela.

Em Curitiba, minha primeira lembrança retoma a época do chamado Jardim II, quando eu tinha entre quatro e cinco anos.

Lembro-me que os melhores momentos do dia ocorriam quando tínhamos tempo livre no parquinho de areia. Mas também me recordo que já nessa época a professora, de quem não me lembro nem o nome nem o rosto, passava diversas tarefas e havia um enorme rigor disciplinar para realizá-las. Nesse universo, me recordo de ter ficado algumas vezes de castigo olhando para o canto da sala. Inclusive, numa dessas vezes, eu estava com muita vontade de ir ao banheiro, mas também estava com medo da professora, não consegui segurar o xixi e acabei me molhando todo na frente da turma. Uma vergonha monumental.

Em geral, minhas memórias dessa época não são muito positivas. Tenho sentimentos de solidão e abandono quando me lembro desse tempo.

O ensino fundamental talvez tenha sido o período mais fértil de aprendizados que tive. Da primeira à quarta série estudei em quatro colégios diferentes. Em todos eles, sempre me destaquei nas notas, rivalizando com meus melhores amigos quem tinha o melhor desempenho. Em um desses colégios, na quarta série, pude vivenciar a experiência educativa mais significativa da minha vida. A escola possuía uma cidade mirim, na qual os alunos assumiam, a partir de um pleito, as diversas funções da cidade como os correios, a rádio, o banco, a prefeitura, a câmara dos vereadores, entre outras, decidindo inclusive como seria a dinâmica do funcionamento da cidade. Além disso, esse colégio tinha um enorme espaço verde, onde brincávamos livres

durante o recreio e nas aulas de educação física. Apesar de ter estudado somente um semestre nessa escola, certamente foi a que mais me marcou na minha formação básica.

Na segunda etapa do ensino fundamental eu estudei majoritariamente em escola pública. Foi quando eu comecei a me dar conta do quanto eu tinha tido uma educação privilegiada. Os conteúdos ensinados nas aulas eu já sabia a muito tempo, seja por ter aprendido em anos anteriores em escolas particulares, seja por ter descoberto por meio da curiosidade de perguntar para os meus pais, que possuam repertório suficiente para me ensinar ou me orientar onde encontrar as respostas para as minhas perguntas.

Foi aí que a questão das notas começou a se tornar um peso. Naturalmente, eu me tornei o aluno com melhor desempenho da minha turma, o que gerava uma espécie de inveja e certa rivalidade com os demais colegas. E o sistema de ensino que eu vivenciei só reforçava esse ponto, na medida em que me colocava em um pedestal como padrão a ser alcançado, o que não era bom nem para mim nem para meus colegas. Essa situação persistiu até o final do ensino médio.

Em nenhum momento essas escolas proporcionaram espaços a partir do qual poderíamos compartilhar entre os alunos aquelas habilidades com as quais tínhamos maior facilidade. Como consequência disso, eu acabava fazendo trabalhos em grupo somente com os meus amigos ou então era impelido a passar cola das provas que eu fazia, inclusive sob ameaça de agressão ao final da aula. Assim, eu me formei no ensino médio também como aluno destaque, lugar que não me agradava nem um pouco.

Diante do meu desempenho acadêmico, era esperado que eu tivesse também um bom resultado na seleção para entrar na UnB. Contudo, a escolha do curso não teve qualquer paixão ou entusiasmo. Eu não sabia o que fazer. Então escolhi Administração de Empresas, curso que meu pai havia iniciado assim que se casou, mas que teve que abandonar logo depois que eu nasci.

Ao contrário da expectativa que faziam de mim, inclusive a minha própria, não foi fácil entrar na UnB. O PAS – Programa de Avaliação Seriada, acabou me cobrando o preço dos anos que passei achando a escola “fácil” e deixando de estudar e fazer tarefas pois, ainda assim, minhas notas eram suficientes para me destacar na escola. Os conteúdos cobrados na prova eram muito além daquilo que eu tinha aprendido na

escola e, para conseguir entrar na UnB, tive que fazer cursinho e passar pelo processo tradicional do vestibular.

Meu primeiro curso começou relativamente difícil. Fui introduzido a assuntos completamente novos como contabilidade, cálculo, economia, ciência política, direito, etc. Penei um pouco até conseguir pegar o ritmo do curso. Quando consegui, administrei cada uma das matérias de forma que eu tirasse notas suficientes para não reprovar e conseguir concluir o curso no prazo que pretendia. No fundo, achei o curso fácil, mas que não despertou nenhum entusiasmo ao longo dos quatro anos.

No ano da minha formatura tive a sorte de ser convocado para um concurso que havia feito ainda no período do ensino médio, o que me possibilitou concluir minha graduação já empregado em um banco.

Esse privilégio logo se tornou monotonia. O trabalho em banco não tem qualquer glamour, é burocrático, repetitivo, sem sentido e focado na superação de metas sempre maiores. Apesar de não gostar do que fazia, sempre me dediquei às tarefas que me eram atribuídas, tanto que fui crescendo na empresa até o cargo no qual me encontro hoje, que me possibilitou uma estabilidade financeira e uma condição de vida que já estavam suficientes para mim.

Foi aí que bateu um vazio: pensar que aos 27 anos eu já possuía uma renda com a qual poderia viver uma vida bastante confortável até me aposentar me causou um certo desespero. Será que eu teria que passar o resto da minha vida fazendo algo que não me desperta nenhum entusiasmo em prol somente de uma vida confortável? Precisava urgentemente ampliar as minhas possibilidades.

À época, algumas pessoas do meu círculo de convivência, inclusive a minha esposa, iniciaram uma segunda graduação com uma motivação bem parecida com a minha. Ninguém tinha feito uma primeira graduação por “paixão” e a rotina profissional também não proporcionava um sentimento de estar fazendo algo de bom para o mundo.

Foi assim que comecei a pensar em quais cursos tinham mais a ver comigo. Lembrei que já tinha me interessado por Psicologia, mas achava que a atuação do psicólogo se restringia ao trato individual de pessoas que precisavam de ajuda.

Nesse contexto, recordei-me de uma fala da minha mãe, ainda quando tentava pensar que curso eu faria após o ensino médio, que me disse que eu seria um excelente professor. Na época não entendi muito bem o que ela quis dizer com isso, achava a carreira desproporcionalmente desafiadora em relação aos benefícios e nem

sequer tentei qualquer curso que me levasse a essa profissão. Mas agora, querendo fazer algo que repercutisse socialmente de alguma maneira e que me possibilitasse atuar com entusiasmo profissionalmente, o campo da educação surgiu como a alternativa mais significativa. Após fazer novamente o vestibular, ingressei no curso noturno, conciliando com minha rotina profissional.

Os primeiros períodos da graduação em Pedagogia foram marcados por uma repetitiva reflexão acerca da motivação de cada colega em escolher esse curso. Todo primeiro dia de aula, os professores solicitavam que disséssemos nosso nome e o porquê de termos escolhido Pedagogia como curso superior.

Era comum aparecer nos discursos daqueles cuja escolha tinha sido deliberada, e não uma alternativa a um curso de mais difícil acesso, uma motivação relacionada a intenção de estudar para a construção de uma nova educação, que se distinguisse daquela vivenciada durante a educação básica, a qual muitas vezes representou um caráter opressor conduzida por conteúdos que em sua maioria não faziam o menor sentido.

Para mim, que estava iniciando a segunda graduação, o estímulo se assemelhava ao desses colegas, somado à intencionalidade de possibilitar uma mudança profissional significativa. Essa mudança, cuja realização implicaria necessariamente renunciar a certas condições estáveis de vida, não poderia ocorrer por meio de um caminho comum, repetitivo, que apenas reproduzisse algo já consolidado. Precisaria ter um sentido de luta pela construção de algo que eu efetivamente acreditasse. Minha inserção no mundo da educação só poderia ocorrer por meio de uma educação diferente.

A partir de então, em cada disciplina que cursava passei a buscar elementos que me permitissem construir um corpo de conhecimento a respeito de uma educação que se distanciasse daquela que eu já conhecia. Aos poucos, fui tomando contato com as ideias da Escola Nova, da Pedagogia Construtivista, da Escola da Ponte e outras tantas experiências. Mas foi apenas quando cursei a disciplina de Didática Fundamental que descobri a existência de uma corrente, aparentemente minoritária, cujos fundamentos fizeram meus olhos brilhar e minha curiosidade fervilhar, era, conforme LUCKESI (1994), a “tendência progressista libertária”.

Contudo, esse contato inicial não me proporcionou subsídios suficientes para conhecer essa forma de pensar a educação. Assim, busquei por conta própria o que essa tendência desenvolvia acerca do assunto.

Em paralelo, com a intenção de não limitar minhas investigações somente ao campo teórico, busquei me associar a um projeto de estágio que pudesse me proporcionar uma experiência prática com iniciativas educacionais diferenciadas. Foi assim que me vinculei ao Projeto Autonomia onde, além de poder ter contato com projetos educacionais inovadores, pude encontrar um espaço acolhedor para compartilhamento de experiências em diversas escolas com projetos alternativos de educação vivenciados pelos membros do projeto.

Ao concluir a graduação, pretendo utilizar essa nova formação como um impulso para construir alternativas que me permitam mudar minha perspectiva profissional atual, seja pela entrada na academia por meio da pós-graduação, seja pela possibilidade de desenvolver futuramente minha própria experiência educacional, ou mesmo, quem sabe, me vincular a outras propostas educacionais que não tenham necessariamente um caráter profissional.

Espero, assim, que essa potência que se criou ao longo desses quatro anos de graduação, permaneça pulsante dentro de mim e me conduza por caminhos onde eu consiga, de alguma maneira, dar um sentido social para a minha existência.

## 2 INTRODUÇÃO

Foi por meio do Projeto Autonomia que tomei contato direto com algumas experiências educacionais inovadoras realizadas no Distrito Federal. Escolas públicas, escolas privadas, proposta educacional associativa, cujas experiências foram compartilhadas no grupo pelos membros do projeto, e onde também pude vivenciar por meio de visitas e estágio.

O contato com essas experiências me provocou não somente uma curiosidade ardente, mas também um certo sentimento de espanto diante de algo cuja realidade sempre esteve distante da minha vivência educacional. Junto com esse espanto, surgiu a vontade de compreensão dos pressupostos e das motivações que as amparam.

A partir do estudo das tendências pedagógicas que animam as práticas educativas (LUCKESI, 1994), elaborei a hipótese de que tais experiências educacionais seriam construídas a partir de ações que se relacionam à perspectiva progressista libertária de educação.

Com uma motivação semelhante, o professor Clóvis Kassick (1996), em um artigo publicado no livro *Educação Libertária: textos de um seminário*, se questiona se o movimento das escolas alternativas no Brasil, iniciado na década de 70, representava de alguma maneira um retorno da educação libertária.

Sua conclusão, ancorada na análise de experiências associativas e cooperativas privadas, indica que a necessidade de adequação dessas iniciativas a normatizações impostas pelo processo de regularização junto aos sistemas de educação acabava por destituir as propostas do seu caráter autogestionário e inserir nas experiências um caráter autoritário, próprio das estruturas do Estado, convertendo-as mais em processos de contestação dos modelos educacionais vigentes do que experiências efetivamente libertárias.

O desafio a que nos propomos neste trabalho é lançar luz às experiências educacionais anarquistas construídas ao longo da história e investigar de que forma os valores e pressupostos que as animaram constituem-se como possibilidade em uma proposta educacional inovadora realizada em escola pública – essencialmente parte de um sistema burocrático estatal – onde desenvolvemos as atividades de estágio obrigatório.

Para isso, iniciaremos apresentando as origens do pensamento libertário e do movimento político anarquista e de que modo o debate em relação à educação se insere em seu projeto de mundo. Em seguida, descreveremos brevemente as experiências educacionais libertárias históricas, contextualizando-as ao período em que foram realizadas, bem como aos países onde se desenvolveram, destacando o legado que deixaram e a influência que exerceram em outras experiências educacionais libertárias.

Logo, faz-se necessário relatar de que maneira o pensamento libertário chegou ao Brasil, por meio dos imigrantes europeus militantes anarquistas, e como ele se expressou por todo o território brasileiro por meio da educação.

Por fim, tendo como insumo os registros realizados em diário de bordo durante o período de estágio, bem como as memórias acumuladas no processo de compartilhamento de experiências educativas inovadoras no contexto no Projeto Autonomia, procuramos destacar quais práticas, valores e experiências vivenciadas e observadas guardam correspondência com as intencionalidades da proposta de educação libertária.

### 3 REVISÃO TEÓRICA - ANARQUISMO E SUAS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS

#### 3.1 ANARQUISMO: UM CONCEITO FORJADO NA HISTÓRIA

O desenho do percurso histórico e da consequente construção teórica do anarquismo ao longo do tempo será delineado com base no artigo dos autores Felipe Corrêa e Rafael Viana da Silva, publicado como capítulo do livro *Teoria e História do Anarquismo* (2015), sob o título de *Anarquismo, Teoria e História*.

É muito comum a associação dos termos anarquia e anarquismo com baderna, violência, desordem e confusão. Esse olhar provoca uma certa deslegitimação, tanto no senso comum quanto na própria academia, quando se pretende colocar em pauta discussões que partem de princípios, valores ou práticas anarquistas. Porém, quando se debruça sobre a construção teórica e prática dos movimentos anarquistas ao longo da história, percebe-se que eles tiveram participação fundamental no questionamento e embate contra as ordens hegemônicas e, como consequência, em mudanças sociais em busca de uma sociedade mais justa. Mais que isso, os seus valores e formas de proceder repercutem ainda hoje como resistência por um outro mundo possível, muito distante da realidade capitalista neoliberal vigente que se pretende como a única forma possível de organização da existência humana.

Corrêa e Silva (2015) atribuem aos pensadores contratualistas do século XVII e XVIII – Hobbes (1588-1679), Locke (1632-1704) e Rousseau (1712-1778) – reforçados pelo uso do termo por Robespierre (1758-1794) no contexto da Revolução Francesa, grande parte da noção de anarquia como algo relacionado à desordem, bagunça e caos. Em ambos os casos, a anarquia teria como objetivo a destruição de governos e consequente desestabilização do estado, tido até então como a melhor maneira de organização da sociedade. Portanto, no sentido atribuído nesses contextos, ao anarquismo somente se poderia atribuir uma valoração nociva.

A utilização do termo anarquia de forma positiva só vai começar a aparecer no século XIX em alguns contextos isolados e, mais notoriamente, a partir a autodeclaração de Pierre-Joseph Proudhon “(...)que, em 1840, afirmou ser anarquista,



entendendo por isso uma oposição aberta ao governo dos homens pelos homens” (CORRÊA e SILVA, 2015, p.21) e a rejeição à qualquer sujeição à figura de um senhor soberano. Ainda assim, outros pensadores anarquistas como Mickhail Bakunin e René Berthier, evitaram a utilização dos termos anarquia e anarquismo, dado o juízo do senso comum a respeito dos termos.

Segundo Corrêa e Silva (2015), o termo anarquia passou a ser utilizado de forma mais profusa somente após a cisão política ocorrida na Primeira Internacional, em 1872, que teve como consequência a criação da Internacional Antiautoritária, de origem popular e operária, que acabou agregando aqueles que se identificavam como anarquistas no contexto europeu.

Além da questão do sentido dado ao termo anarquia, há ainda um embate político-ideológico, encampado por adversários do anarquismo, especialmente marxistas, e que repercute inclusive dentro da academia, que atribuem ao anarquismo o sentido de “(...) doutrina pequeno burguesa, liberal, idealista, individualista, espontaneísta, contrária à organização e ligada essencialmente aos camponeses e artesãos do ‘mundo atrasado’ em declínio” (CORRÊA e SILVA, 2015, p.22).

Ao analisar a produção teórica dos principais estudos referência do anarquismo, os autores encontram algumas limitações que contribuem para a sua mal compreensão, dentre as quais destacamos: estudos centrados quase exclusivamente na Europa Ocidental e América do Norte; enfoque nas “grandes figuras”; atribuição ahistórica ao anarquismo; consideração somente de “militantes, periódicos ou grupos/organizações que se reivindicavam explicitamente anarquistas, deixando de lado as lutas sociais com as quais os anarquistas estiveram envolvidos” (Idem, p.27) a exemplo do sindicalismo revolucionário.

Com base nessa análise, Corrêa e Silva (2015, p.29) apontam seis conclusões equivocadas a respeito do anarquismo decorrentes das limitações apresentadas nos estudos de referência investigados:

- 1.) É sinônimo de luta contra a dominação, antiestatismo e/ou antítese do marxismo;
- 2.) Constitui uma ideologia incoerente;
- 3.) Não teve um impacto popular significativo;
- 4.) Praticamente terminou depois da derrota na Revolução Espanhola, em 1939, episódio que, inclusive, constitui uma exceção na história anarquista, por ter sido um dos poucos casos em que converteu-se em um significativo movimento de massas;
- 5.) Mobilizou bases classistas restritas, restringindo-se aos camponeses e artesãos em declínio, não conseguindo adaptar-se ao capitalismo industrial;
- 6.) Fundamenta-se em bases idealistas, espontaneístas, individualistas e juvenis.

Como contrapartida às conclusões apresentadas a partir dos estudos de referência, Corrêa e Silva (2015, p.35) propõem uma análise da teoria e história anarquistas de forma interdependente, uma vez que

(...) uma pesquisa em anarquismo só pode ser adequadamente realizada se houver um conceito de anarquismo que possua respaldo em um conjunto de fenômenos históricos e, ao mesmo tempo, se houver uma experiência histórica que tenha respaldo em uma conceituação teórica adequada.

Assim, os autores concluem que qualquer conceito que se faça do anarquismo deve se debruçar nas noções de “totalidade e interdependência” a partir da qual não se desvincule seus pensadores dos movimentos sociais revolucionários que os formaram e foram por eles influenciados, não se dissocie o termo anarquia do conteúdo que ele representa, que o perceba tanto nas críticas que encampa quanto nas suas proposições, que se compreenda o anarquismo como um fenômeno global, situado no tempo e no espaço e, por fim, que “(...) a ideologia anarquista constitui uma tradição político-doutrinária que envolve teoria, prática e história, pensamento e ação nas três esferas: econômica, política/jurídica/militar e cultural/ideológica.” (CORRÊA e SILVA, 2015, p.39)

Para tanto, apoiados no que chamaram de estudos recentes do anarquismo, os autores demonstram não apenas que o anarquismo é um fenômeno global, tendo influenciado revoluções e lutas sociais nos 5 continentes desde 1868 até os dias atuais (a exemplo da Primeira Internacional [1864-1877], levantes na Espanha [1873], Revolta na Macedônia [1903], Revolução Mexicana [1910], Revolução Russa e Ucraniana [1917], Revolução na Manchúria [1929-1931], Revolução Cubana [1952-1959], Maio de 68 na França, greve de 51 na Nova Zelândia, revoltas gregas desde 1970, comuna de Oaxaca no México [2006], entre outros) como também se assenta em princípios, métodos e teorias coerentes e racionais que mobilizaram tanto trabalhadores rurais mas principalmente industriais a se organizarem em torno de uma concepção própria de política e poder que visa suprimir qualquer tipo de dominação a partir da revolução social.

Partindo desses princípios tomamos como anarquismo o seguinte conceito proposto pelos autores:

(...) o anarquismo é uma ideologia socialista e revolucionária que se fundamenta em princípios determinados, cujas bases se definem a partir de

uma crítica da dominação e de uma defesa da autogestão; em termos estruturais, o anarquismo defende uma transformação social fundamentada em estratégias, que devem permitir a substituição de um sistema de dominação por um sistema de autogestão. (Idem, p.40, grifo nosso)

### 3.2 O ANARQUISMO E A EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA

Com a invenção da escola, cria-se também um dos mais importantes campos de disputa política, econômica e ideológica. Tanto as instituições ligadas ao Estado, quanto aquelas administradas por entes privados, de uma forma ou outra, se estabeleceram dentro de um panorama em que a influência sobre as consciências dos estudantes representava a perpetuação e a expansão da influência da ideologia defendida.

Desde as escolas eclesiásticas, ligadas às mais diversas ordens religiosas que submetiam o ensino como uma realização de uma vontade divina, passando pelas escolas públicas, ligadas ao Estado, que se pretendia soberano sobre todas as coisas – por que não também sobre as consciências? – até chegar nas escolas de mercado, que obedecem às leis de oferta-demanda e que se dispõem a formar o cidadão/mão-de-obra/consumidor, todas elas de alguma maneira obedecem a uma racionalidade que busca moldar os estudantes à uma determinada lógica de submissão a uma autoridade que representa os valores e os locais de poder em disputa.

Por ser uma teoria-prática social que se ocupa de propostas e ações para uma transformação radical (revolução) da sociedade, a partir da extinção de quaisquer relações de submissão e incentivo a auto-organização comunitária solidária, o anarquismo não poderia prescindir de se ocupar das discussões e ações no campo da educação.

Conforme nos apresentam as autoras Carmen Moraes, Tatiana Casavara e Ana Paula Martins (2013), o anarquismo esteve, desde o seu surgimento, ligado aos movimentos operários que lutavam contra as condições degradantes de trabalho as quais estavam submetidos no século XIX. Tal relação com o mundo do trabalho acabou por influenciar sobremaneira a visão e as práticas em educação por parte dos anarquistas. Para eles,

(...) A educação é vista como instrumento de transformação social, e, se tem a liberdade como pressuposto, o seu fim efetivo consiste na realização da igualdade. Para tanto, é necessário superar a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, que se expressa nas diferenças entre o que é

ensinado às classes dominantes e ao proletariado, contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais. (p.143-144)

Andrade Neto (2008, p.65), reforça essa visão ao afirmar que, para os anarquistas a educação deve servir “aos interesses dos trabalhadores” e, para tanto, não deve estar limitada aos “espaços, práticas, sujeitos, materiais utilizados, horários, métodos e objetivos”, se estendendo a todos os lugares, públicos, momentos, e meios de propaganda que forem necessários para se alcançar a revolução social.

Nesse sentido, pode-se afirmar que os princípios orientadores dos anarquistas propõem uma educação que se construa por meio de um livre contrato ou livre acordo entre todos os envolvidos no processo educativo – professores, estudantes, pais, comunidade – como forma de “estabelecer relações educativas pactuadas em pé de igualdade” (idem, p.68) entre seus agentes como forma de romper com o monopólio dos saberes ditos eruditos impostos pela Igreja, o Estado e o Mercado.

Para Gallo (2012, p.172), a preocupação em estabelecer uma educação que primasse pela “busca do exercício da criatividade na construção e na afirmação de si mesmo” esteve presente desde os primórdios do pensamento anarquista libertário. O autor demonstra isso a partir da referência a um texto de Max Stirner de 1842, no qual ele indica que, dentre as duas correntes pedagógicas vigentes na Alemanha da época (uma humanista e outra realista), ambas negavam qualquer possibilidade de autonomia aos educandos, pois se baseavam em um processo de submissão dos sujeitos. Em contrapartida a essa educação, Stirner (2001 apud GALLO 2012) indicou o caminho que ela deveria seguir para eliminar qualquer processo de dominação.

Se eu quiser, em conclusão, formular brevemente o objetivo para o qual deve dirigir-se nossa época, é nesses termos que resumirei a necessidade de declínio do Saber sem Vontade e a ascensão da Vontade consciente de si mesma cujo destino realiza-se ao sol resplandecente da livre personalidade: o Saber deve morrer para ressuscitar como Vontade e recriar-se a cada dia como personalidade. (p.174)

O percurso do pensamento anarquista a respeito da educação, partindo da crítica ao mundo do trabalho, onde a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual estava nas raízes do processo de exploração, passando pela rejeição a qualquer processo de submissão, traduzido no seu grau máximo na sujeição do

cidadão ao Estado, acaba chegando, a partir da produção teórica de autores como Proudhon, Bakunin e Kropotkin ao conceito de educação integral.

Vale destacar que, conforme nos apresenta a professora Ana Maria Cavaliere (2010), o conceito de educação integral não foi desenvolvido somente pelos anarquistas, mas esteve presente também nas mais diferentes correntes ideológicas, desde os movimentos autoritários até os pensadores mais liberais. Contudo, nos limitaremos a apresentar a visão libertária do conceito, dado o recorte proposto neste trabalho.

Segundo Gallo (2012, p.175), educação integral “baseia-se na igualdade entre os indivíduos e no direito de todos a desenvolver suas potencialidades”. Nesse sentido, uma educação que se pretenda integral deve, necessariamente, trabalhar pela transformação social a partir da união do desenvolvimento das faculdades intelectuais e físicas, sem deixar de lado uma educação moral para a convivência em uma sociedade em que todos possam ter sua liberdade individual em meio a liberdade de todos. Nessa perspectiva, a educação integral seria responsável pela formação de “homens novos” (CAVALIERE, 2010) para uma nova sociedade.

A centralidade da educação integral para a filosofia política anarquista se traduz na proposição de Proudhon, para quem

(...) a educação tem a função de produzir o homem como uma representação das relações sociais e é, portanto, função mais importante da sociedade, pois é uma das condições básicas de sua manutenção e da perpetuação de sua existência. [Nesse sentido] a sociedade (...) é resultado (...) de um processo constante de produção coletiva de cultura e humanização. Assim, a educação, que é a transmissão da carga cultural da humanidade, é um dos seus pontos centrais de existência: sem a educação não há transmissão da cultura, não havendo avanço, mas retrocesso e, com isso, uma desestruturação da sociedade rumo à barbárie. (GALO, 2012, p.175)

É importante destacar que as proposições filosóficas de Proudhon, e de outros pensadores anarquistas, surgem no seio de uma crítica à sociedade capitalista, hierarquizada, na qual cada um tem seu papel muito bem definido a partir da sua origem e expresso pela sua colocação no mercado de trabalho. Com isso, podemos afirmar que a educação libertária se expressa por uma prática que se pretende tanto antiautoritária, na medida que se propõe como contraposição ao sistema educativo vigente que perpetua uma estrutura de dominação a partir da divisão do acesso à cultura, quanto anticapitalista, por defender uma educação que suprima a dominação de uns pelos outros a partir do processo de alienação.

Neste momento, é importante fazer uma limitação de conceitos para que se possa prosseguir o trabalho sem que se produzam conclusões precipitadas nem constatações sem o devido respaldo histórico.

Se nos primórdios das lutas anarquistas, pautadas pela busca pela realização de uma revolução social que possibilitasse a construção de uma sociedade mais igualitária, a educação, e como consequência a escola, serviriam para “se construir o futuro sem esperar o porvir” (ANDRADE NETO, 2008, p.65), como uma espécie de laboratório a partir do qual as novas gerações pudessem experimentar uma socialização baseada nos valores de fraternidade e igualdade e estarem preparadas para construir e assumir seus papéis na sociedade pós-revolução, com as diversas repressões sofridas pelos movimentos anarquistas mundo a fora ao longo da história, há que se pensar no legado que tal proposta educacional nos deixou e que ainda hoje reverbera em diversas experiências educativas.

Conforme incita Lipiansky (1999), temas como “educação não-repressiva”, “pedagogia não-diretiva”, processos de “autogestão” do aprendizado, pululam atualmente não somente no campo do ensino, mas também em outras esferas sociais, resgatando bandeiras notadamente anarquistas.

Mas longe de se querer produzir qualquer sectarismo político-filosófico, o que é inclusive contrário aos valores anarquistas, o que se pretende apresentar são os princípios e práticas que diferenciam essas experiências educacionais das demais e as aproximam como um conjunto mais ou menos coerente entre si, considerando para tanto que “o espírito conta mais do que a denominação” (LIPIANSKY, 1999, p.8). Nesse sentido, atribuiremos à essa prática educacional inspirada nos valores e visão de mundo anarquista a denominação de pedagogia libertária.

Conforme já abordamos anteriormente, um dos princípios da pedagogia libertária é a educação integral. A partir da proposta do professor Sílvio Gallo (1996) destrincharemos esse e mais outros dois princípios político-filosóficos da pedagogia libertária: o homem como produto social e a autogestão pedagógica.

O processo de desenvolvimento das habilidades intelectuais, físicas e morais expresso pela educação integral surge como uma tentativa de superação e como contraposição da educação alienadora capitalista, na qual o sujeito alienado serve de alicerce para a sociedade de exploração.

Inicialmente, a prática da educação integral se traduziu na proposição de um ensino politécnico, ancorado nos aprendizados artesanais, a partir dos quais seria

possível proporcionar às crianças o conhecimento de todo o processo produtivo. Assim, o conhecimento intelectual estaria atrelado essencialmente ao conhecimento manual, situação indesejada na educação capitalista alienadora.

Vale destacar, conforme nos apresenta Lipiansky (1999), que a educação integral buscava não somente a criticar e propor novos métodos de ensino, mas seu propósito se firmava firmemente nos conteúdos que deveriam ser ensinados, cujo fundamento deveria ter como base os conhecimentos científicos, mas não somente um conhecimento racional que se expressasse em desenvolvimentos tecnológicos de interesse burguês (a exemplo da indústria bélica), mas uma ciência que atendesse às necessidades do povo e “às aspirações da criança” (p.58).

Contudo, em meados do século XIX, o processo produtivo artesanal já estava praticamente superado pela consolidação das indústrias, que organizavam o trabalho por meio da divisão de funções, o que fez com que fosse necessária uma nova fundamentação para a educação integral. Segundo Gallo (1996) foi Bakunin quem propôs superar a oposição essencialismo/existencialismo a partir de uma visão dialética do homem, o qual passa a ser tratado como produto social.

O autor nos apresenta as críticas de Bakunin à filosofia política burguesa, a qual, credita ao homem uma certa natureza essencial que seria responsável pela sua condição existencial, dependente direta das suas aptidões e dons naturais, justificando inclusive a desigualdade social como algo próprio da natureza, portanto, imutável.

Bakunin contrapõe essa visão apoiando-se no argumento de que o homem é moldado pela sociedade. Ao nascer em uma sociedade desigual, ele seria forçado a manter-se na condição em que nasceu pela própria estrutura social, na qual a educação cumpriria papel fundamental.

A única forma de superação dessa condição imposta pela sociedade seria justamente pela educação. Uma educação científica que possibilitasse ao homem o conhecimento de sua natureza, física e social, cuja apreensão seria o caminho para sua libertação. “A construção da liberdade é processo de aprendizado da natureza e da cultura.” (GALLO, 1996, p.63)

Nesse sentido, para Bakunin, a educação teria como objetivo “formar as pessoas de acordo com as necessidades sociais” (p.64). Na educação capitalista, essa formação estaria de acordo com os interesses burgueses de perpetuação da desigualdade, através da alienação do ser humano.

A educação capitalista não forma um homem completo, mas um ser parcial, comprometido com princípios definidos a priori e exteriores a ele; em outras palavras, a educação capitalista funda-se na heteronomia. (p.64)

Tal constatação, no entanto, não implica no desejo de eliminação da instituição escola da sociedade, muito pelo contrário. Bakunin propõe que as escolas sejam tomadas por trabalhadores que desejem uma educação voltada para as crianças que possibilitem uma instrução racional, justa e, especialmente, dissociada de valores dogmáticos.

Mas se há a esperança de que a escola, através da educação, se constitua como meio de transformação da sociedade, Bakunin tem ciência que apenas ela não será suficiente para tanto. Para ele, uma escola libertária em uma sociedade reacionária seria prontamente reprimida, e mesmo os egressos dessa educação seriam rapidamente cooptados pela força social. Segundo sua dialética social,

(...) uma nova educação, somente, não constrói a nova sociedade, e nem a nova sociedade é possível sem um novo homem, em cuja formação é de extrema importância para uma nova escola. No entanto, fundar uma nova escola no seio da velha sociedade, sem a preocupação de organizar um trabalho revolucionário para transformar paulatinamente as estruturas sociais, é condenar esta escola ao fracasso. (GALLO, 1996, p.65)

Conclui-se assim que a educação por si só não conseguiria operar uma revolução social, mas apenas uma articulação das diversas esferas sociais poderia construir pouco a pouco o mundo justo, fraterno e igualitário existente no imaginário libertário.

O último princípio da pedagogia libertária apresentado pelo professor Sílvio Gallo (1996) é a autogestão pedagógica. O conceito de autogestão está intrinsecamente ligado ao conceito de autonomia e se apresenta como possibilidade de organização social na qual seus próprios membros são quem definem os caminhos que irão seguir.

Mariana (2010, p.1), conceitua autogestão como um “processo de transformação das estruturas heterônomas de governo em dinâmicas autoinstituintes da sociedade, a partir de relações sociais anti-hierárquicas, antiestatais e anticapitalistas”.

No campo pedagógico, Gallo (1996) indica que a autogestão pode ser verificada em dois níveis:



(...) primeiro, a auto-organização dos estudos por parte do grupo, que envolve o conjunto dos alunos mais o(s) professor(es), num nível primário e toda a comunidade escolar – serventes, secretários, diretores, etc. – num nível secundário; além da formalização dos estudos, a autogestão pedagógica envolve um segundo nível de ação, mais geral e menos explícito, que é o da aprendizagem sócio-política que se realiza concomitantemente com o ensino formal propriamente dito. (p.66)

Há que se destacar que a autogestão educacional não se restringe à institucionalidade escolar, mas também pode ser verificada em práticas sociais que incorporam a educação como elemento emancipador da vida social, podendo ser observada, por exemplo, tanto nos modos de vida das populações originárias quanto em movimentos sociais mais ou menos perenes, como a Comuna de Paris e a Guerra Civil Espanhola (MARIANA, 2010).

Apesar de se relacionar fortemente com a visão de mundo anarquista, especialmente por constituir-se num modo de organização anti-autoritária, o conceito de autogestão, assim como o de educação integral, é frequentemente apropriado pelo Capital, deturpando-o como sinônimo de *laissez-faire*, e utilizando-o numa perspectiva meritocrática de mundo.

Para Gallo (1996), a autogestão pedagógica de caráter eminentemente libertário pode assumir duas perspectivas: uma “tendência não-diretiva” que se apoia numa visão de mundo rousseaniana de “educação pela liberdade” e tem o teórico Max Stirner como expoente mais radical, tomando a autogestão como método de ensino; e a outra como “tendência mainstream”, que propõe uma “educação para a liberdade”, ancorada nos trabalhos de Proudhon e Bakunin, que influenciou as experiências pedagógicas libertárias de Robin, Faure e Ferrer y Guardia.

O ponto central dessa dualidade se dá na visão da liberdade como algo natural, a qual deve ser cultivada por uma educação não dirigida, ou da liberdade como uma conquista social, para a qual deve ser desenvolvida a educação da criança.

Nesse sentido, concordamos com o autor quando se posiciona em favor da segunda visão, que possibilita uma educação que desenvolve sujeitos conscientes da sua realidade social, em contrapartida de uma educação livre de qualquer direcionamento, que produziria sujeitos com preocupações eminentemente individuais, sem vinculação coletiva, “alheios à questão política, presas fáceis da poderosa mídia capitalista”. (p.68)

### 3.3 EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS LIBERTÁRIAS NA EUROPA

Se a prática pedagógica libertária se construiu a partir das contribuições teóricas e políticas de autores ligados ao movimento dos trabalhadores de cunho anarquista (ainda que em outros contextos históricos tenham adotado outras denominações como mutualistas e sindicalistas revolucionários, atribuiremos a denominação anarquista de forma a simplificar a exposição, uma vez que tais diferenciações conceituais escapam ao objetivo deste trabalho), como Proudhon e Bakunin, foi por meio da concretização dessas experiências educacionais e o seu registro que se pode transpor a barreira do tempo e apresentar para as demais gerações a proposta educacional libertária.

As experiências educacionais libertárias que escolhemos para apresentar neste trabalho representam não somente aquelas de maior significância e impacto no campo da educação anarquista, mas também aquelas que inadvertidamente cruzaram nosso caminho ao longo do processo de pesquisa e nos surpreenderem positivamente pelo seu grau de compromisso com uma educação anti-hierárquica, de cunho fraterno e de rompimento com as tradições pedagógicas vigentes. São elas a experiência educacional em Iasnaia Poliana na Rússia, o Orfanato Prévost de Cempuis na França e a Escola Moderna de Barcelona na Espanha, todas realizadas entre o final do século XIX e início do século XX. Por fim, apresentaremos uma experiência contemporânea desenvolvida na cidade de Mérida na Espanha, sob a denominação de Paideia Escuela Libre.

#### 3.3.1 A Escola de Iasnaia Poliana

A inclusão da experiência educacional criada e registrada pelo famoso escritor russo León Tolstói em sua propriedade rural na segunda metade do século XIX como um exemplo de prática pedagógica libertária não ocorre sem alguma crítica. Sua aceitação entre autores anarquistas não é unânime, especialmente por conta da sua posição religiosa vigorosamente cristã. Contudo, mais que discriminar determinadas experiências por conta de sua denominação ou vínculo moral, optamos, assim como Lipiansky (1999), a dar destaque a ela enfatizando seu conteúdo, mais que a sua forma.

Os relatos do próprio Tolstói a respeito da escola em Iasnaia Poliana nos mostram uma escola viva, mista, sem regras pré-definidas, em constante aprendizado, centrada na autorregulação entre os alunos e que se opõe a exercer qualquer coação em relação ao espaço-tempo das crianças.

(...) la escuela no debe intervenir en la educación, (...) no debe castigar ni recompensar lo que ella no tiene derecho, que su mejor policía y administración consiste en dejar a los alumnos en absoluta libertad de aprender y de arreglarse entre ellos como mejor les parezca. (TOLSTOI, 1978, p.24)

Nesse sentido, era permitido às crianças permanecerem o tempo que fosse necessário nas atividades nas quais estavam envolvidas. Caso já não estivessem interessadas poderiam simplesmente se retirar, ou caso o envolvimento exigisse, ficavam voluntariamente na escola até as 8 ou 9 horas da noite.

Incontri (1991), traduz essa postura de Tolstói como um “niilismo pedagógico” ou como uma “anti-pedagogia”. Segundo a autora, Tolstói negava radicalmente a utilização de quaisquer métodos pré-definidos, entendendo que a ordem e o interesse em aprender surgem da própria convivência humana, não cabendo aos adultos estabelecer quaisquer parâmetros aos quais as crianças devem se encaixar. Assim, para a autora, Tolstói

Nega ao adulto, às gerações antigas, o direito de “educar” as crianças, de moldá-las segundo suas concepções. Nega qualquer critério pedagógico universal, seja ele biológico, político, religioso ou filosófico... não acha possível que as gerações presentes saibam a priori o que é melhor para a geração futura. Identifica no ato de educar um vício reacionário de milênios, que tenta impedir às novas gerações de manifestar o seu passo evolutivo. A educação, segundo Tolstói, seria sempre uma tentativa de conservação do status quo. (p.109-110)

A escola de Iasnaia Poliana surge num contexto em que se discutia na Europa a necessidade de tornar o ensino laico, desvinculado da cosmovisão dogmática da Igreja, em cujo domínio esteve durante todo o período medieval. A proposta que mais ganhava adeptos era a da criação de sistemas nacionais públicos de educação geridos pelo Estado, a qual Tolstói era radicalmente contra argumentando que transferir a responsabilidade da educação da Igreja para o Estado significava apenas trocar de mão a responsabilidade de moldar a consciência das crianças, e conseqüentemente de toda a população. (INCONTRI, 1991)

Iasnaia Poliana era frequentada em sua maioria por filhos de camponeses e de mujiques que viviam próximos à propriedade, mas estava sempre aberta a todos aqueles que desejassem se instruir. Essa atenção aos trabalhadores da terra ensejou críticas de pessoas ligadas à nobreza (Tolstoi também possuía o título nobre de Conde, mas rejeitava-o veementemente, sendo repreendido inclusive da própria família). Muitos nobres, cuja parte da fortuna muitas vezes era destinada à construção e manutenção de escolas, questionavam a necessidade de se educar os filhos dos camponeses, pois se a todos fosse proporcionado o acesso às artes e às ciências, quem restaria para fazer o trabalho duro? (TOLSTOI, 1978)

A reação da nobreza ao trabalho feito em Iasnaia Poliana reflete um ponto crucial da crítica presente em todas as iniciativas pedagógicas de cunho libertário, que é justamente a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual inserido no processo educativo, gérmen de toda a alienação do sistema capitalista.

Diante dos relatos de Tolstoi sobre os valores e práticas adotadas na experiência pedagógica de Iasnaia Poliana, percebe-se que sem mesmo adotar qualquer nomenclatura anarquista ou libertária, o que se produziu em termos de educação representa uma proposta verdadeiramente revolucionária, proporcionando um ambiente fértil para o desenvolvimento da autonomia e da autogestão justa e solidária.

### 3.3.2 Orfanato Prévost de Cempuis

A experiência pedagógica libertária desenvolvida na cidade de Cempuis, na França, entre os anos de 1880 e 1894, tem por trás uma das figuras que mais militou pelas causas da educação no meio socialista nascente, Paul Robin.

Robin, nascido em família católica, se formou na Escola Normal Superior e, desde cedo, chamou atenção por suas críticas veementes em relação ao sistema educacional vigente. Sua postura aguerrida, fez com que ele entrasse em conflito com as autoridades pedagógicas de vários locais onde trabalhou. Desde jovem se envolve com os movimentos socialistas e quando se instala em Genebra conhece Bakunin, por meio do qual se vincula à Primeira Internacional dos Trabalhadores onde se torna o responsável pelos assuntos relativos à educação publicando e aprovando diversos manifestos e moções defendendo-a como meio para a regeneração da humanidade. (LIPIANSKY, 1999 e CASTRO, 2011)

Durante o terceiro congresso da Internacional, Robin apresentou pela primeira vez uma proposta de instrução integral sistematizada, como forma de romper com a lógica da divisão social entre os que pensam e os que trabalham com o objetivo de proporcionar o “desenvolvimento harmônico dos indivíduos como uma das tarefas necessárias à revolução social”. (CASTRO, 2011, p.2)

Foi por meio de seus contatos nas mais diversas lutas socialistas com as quais havia colaborado – entre elas a Comuna de Paris, onde colaborou na elaboração da proposta para reforma da instrução pública – que Robin acabou sendo nomeado como diretor do Asilo Público para Órfãos de Cempuis, construído com os recursos da herança do negociante Joseph-Gabriel Prévost, que exigiu que sua fortuna fosse direcionada para a construção de um orfanato que disponibilizasse educação laica para crianças de ambos os sexos. (*idem*, 2011)

No orfanato, Robin encontrou o ambiente ideal para desenvolver na prática o seu conceito de educação integral, que se exprime pela não desvinculação do aprendizado intelectual do aprendizado manual.

Em Cempuis, as crianças, meninos e meninas, vivem na maior parte do tempo ao ar livre, nos jardins ou no campo. Praticam todos os tipos de esportes, da natação na piscina do orfanato, à equitação e à dança. Uma parte importante do ensino desenvolve-se na oficina, trabalhando com a madeira ou com o ferro, aprendendo a costurar ou a fazer sapatos. (...) Há em Cempuis uma fazenda, uma oficina de sapateiro, uma tipografia, uma forja, uma marcenaria e um ateliê de costura. (LIPIANSKY, 1999, p.36-37)

O trabalho prático ocupava a maior parte do tempo das crianças do orfanato, sendo o trabalho teórico uma consequência do que se produzia na prática. Além disso, todos os tipos de programas de disciplina e exames foram abolidos do orfanato “reconhecendo-os como entraves para o autoconhecimento e livre pensamento”. (CASTRO, 2011, p.7)

Todas as crianças do orfanato revezavam semanalmente entre as oficinas existentes, de forma a aprenderem cada um dos ofícios disponíveis e, aos treze anos, poderiam escolher um no qual se especializar. A ideia dessa forma de trabalho, era proporcionar “uma oportunidade, não alienante, para a escolha da área que mais conviesse à profissionalização”. (CASTRO, 2011, p.8)

A experiência prática realizada por Robin no Orfanato Prévost foi inspiração para cunhar o conceito de educação integral que passou a ser militado no meio

anarquista conforme pode ser verificado nesse trecho do “Manifesto dos partidários da educação integral”:

Esta educação libertadora e pacificadora, capaz de formar seres sãos e bem equilibrados, uma geração menos desunida, com a qual nós poderíamos chegar sem temor à solução dos difíceis problemas do futuro, seria definida pelo ideal que nos propomos a alcançar. Ela pode se caracterizar por atributos diversos: se chamará educação científica, porque está baseada na razão, conforme os princípios da ciência, e universal, porque deve ser comum a todos, ao menos naquilo que é essencial. Nós a designaremos pela palavra integral, que contém, em sua definição, uma educação que proporciona o desenvolvimento harmônico e completo do ser. (ROBIN, 1981 apud CASTRO, 2011, p.8)

Os esportes também tinham um espaço significativo na rotina das crianças que, associados aos trabalhos nas oficinas tinham como objetivo o desenvolvimento das sensibilidades e cuidados da saúde do corpo, assumido como instrumento de trabalho. (CASTRO, 2011)

Conectada ao desenvolvimento do corpo, proporcionado pela “educação orgânica”, a “educação intelectual” deveria partir da curiosidade dos alunos, equilibrando todas as suas faculdades, sem exceção, a partir do estudo das ciências e das artes. No decorrer das aulas, os educandos eram incentivados a formular suas teorias a partir de constatações práticas, utilizando instrumentos por eles mesmos construídos. (p.9)

Robin também valorizava a educação estética, por meio das artes, assunto até então pouco ou nada disponível para as classes mais baixas, que junto com a educação intelectual, educação manual, educação do corpo e educação profissional, formava o conjunto moral da educação integral que vislumbrava a educação e o trabalho como formas de construção de um mundo justo e livre, pautado pelo desenvolvimento individual em harmonia com o desenvolvimento social.

O sucesso da experiência em Cempuis atraiu a atenção de diversos entusiastas da educação, recebendo visitas recorrentes de pedagogos de várias partes do mundo. A vitrine, no entanto, mobilizou também os adversários da educação popular, que, após anos de perseguição, conseguiram a exoneração de Paul Robin da direção do orfanato sob o pretexto de estar desenvolvendo um sistema “pornográfico da co-educação dos sexos”. (LIPIANSKY, 1999, p.37)

Após sair da direção do orfanato, Robin continuou militando nas causas anarquistas em temas como o direito ao aborto e à educação sexual. Com sua postura enfática e militância coerente, além da profícua produção teórica a respeito do tema

da educação, Robin deixou um legado que consolidou a pedagogia libertária como campo do conhecimento além de influenciar outras tantas experiências educacionais libertárias, como a da Escola Moderna de Barcelona, da qual trataremos a seguir.

### 3.3.3 A Escola Moderna de Barcelona

A proposta educacional encabeçada pelo espanhol Francisco Ferrer y Guardía na Escola Moderna em Barcelona, certamente foi a que mais se multiplicou, atingindo centenas de outras escolas tanto na Europa quanto na América. Segundo a autora anarquista lituana Emma Goldman, apenas durante os oito anos em que a Escola Moderna de Barcelona esteve em funcionamento, foram fundadas mais 109 outras escolas na Espanha sob sua inspiração, sem contar outras 308 escolas em outros países da Europa e da América. (GOLDMAN, 2006)

Tamanha potência pode ser explicada pela vida e obra do professor Francisco Ferrer à frente da Escola Moderna, mas também pelo sua perseguição e assassinato pelo Estado espanhol a mando da Igreja.

Nascido na Catalunha em uma família camponesa, teve uma educação escolar cheia de limitações e autoritarismo sob a responsabilidade de religiosos católicos, o que lhe gerou uma revolta que permaneceu com ele por toda a sua vida, de certa forma motivando-o a empreender algo veementemente oposto ao que vivenciou em termos de educação. (LIPIANSKY, 1999)

Ao começar a trabalhar em uma indústria têxtil de Barcelona, tem contato com os ideais anarquistas por meio do movimento sindical e inicia sua militância. Logo, é obrigado a deixar a Espanha e vai a Paris, onde conhece diversos outros anarquistas e experiências pedagógicas libertárias, como a de Paul Robin em Cempuis, a qual o encanta e dá fermento ao seu espírito pedagógico já borbulhante por meio de experiências com aulas particulares de espanhol. (LIPIANSKY, 1999)

A implantação da Escola Moderna de Barcelona se torna viável quando a senhorita Meunier, uma de suas primeiras alunas e entusiastas, lhe deixa de herança uma pequena fortuna, que o permite instalar e iniciar as atividades da escola, que contava, além de espaços abertos para a aprendizagem racional, com uma editora e uma tipografia para criação, impressão e divulgação dos ideais pedagógicos libertários, seja por meio de livros didáticos, ou por meio de periódicos. (GOLDMAN, 2006; LIPIANSKY, 1999)

Ferrer pretendia que a educação fosse uma ferramenta de libertação das crianças, desde que realizada através de experiências práticas analisadas sob a ótica racional, sem qualquer apelo a dogmas.

Convencido de que a criança nasce sem uma ideia preconcebida, e de que adquire no transcorrer de sua vida as ideias das primeiras pessoas que a rodeiam, modificando-as logo pelas comparações que delas faz e segundo suas leituras, observações e relações que o ambiente que a rodeia proporciona, é evidente que se a criança fosse educada com noções positivas e verdadeiras de todas as coisas, e se a prevenisse de que para evitar erros é indispensável que não acredite em nada por fé, mas sim por experiência e por demonstração racional, a criança se tornaria observadora e estaria preparada para todos os tipos de estudo. (FERRER Y GUARDIA, 2014, p.35)

A Escola Moderna oferecia educação laica e científica para crianças a partir de cinco anos, de ambos os sexos e de quaisquer classes sociais, ainda que de forma paga, o custo da mensalidade variava de acordo com a renda da família da criança. (LIPIANSKY, 1999)

É interessante observar o quanto que o assunto da higiene teve bastante relevância no programa educacional da Escola Moderna, tendo Ferrer escrito e publicado diversos artigos demonstrando a importância da higiene para uma vida saudável que possibilite um desenvolvimento intelectual e físico adequado da criança. Nesse sentido, reconhecendo que a Espanha possuía um contingente populacional bastante significativo que vivia em condições degradantes e que, em decorrência disso, ao encaminharem seus filhos para a escola ela se tornava foco da disseminação de doenças como coqueluche, sarampo e escarlatina, Ferrer defende que para que se possa estabelecer uma educação racional eficaz, as escolas devem implementar um programa de proteção higiênica que atenda aos seguintes pontos: salubridade dos edifícios; profilaxia das enfermidades transmissíveis; função normal dos órgãos e crescimento; educação física e adaptação dos estudos à capacidade intelectual de cada criança; educação e instrução sanitária; e redação de um caderno biológico. (FERRER Y GUARDIA, 2014)

O dia a dia da Escola Moderna corria sem quaisquer aplicação de castigos ou prêmios, bem como com a ausência completa de avaliações que pudessem atribuir uma nota aos estudantes ou delimitar uma média com a qual pudessem escorar o limite de seus interesses e esforços no estudo. A biblioteca também cumpria um papel muito importante na educação das crianças, disponibilizando obras racionalistas, inclusive com o concurso de obras traduzidas por companheiros de ideal. (idem)



Aos professores era orientado instruir as crianças de acordo com as suas necessidades, observando o avanço das ciências do desenvolvimento, que apontariam as melhores formas de favorecer o aprendizado. Aos domingos, a escola se abria para conferências sobre assuntos diversos que atraíam não somente os familiares das crianças da escola, mas também diversos trabalhadores da cidade que se interessavam pela instrução que era proporcionada. Tamanho sucesso fez com que Ferrer se articulasse com alguns professores da Universidade de Barcelona para que fosse criado dentro da Escola Moderna uma verdadeira Universidade Popular

(...) na qual a ciência que se dá, ou melhor dizendo, se vende à juventude privilegiada no estabelecimento do Estado fosse dada gratuitamente ao povo, como uma espécie de restituição, já que todo ser humano tem o direito a saber e a ciência não deve se vincular em uma classe por ser produto dos observadores, sábios e trabalhadores de todas as épocas e de todos os países. (FERRER Y GUARDIA, 2014, p.103)

A disseminação da prática adotada na Escola Moderna e do que passou a se chamar de Educação Racionalista se deu especialmente pelo seu trabalho de divulgação e propaganda. Por meio da editora e tipografia que Ferrer instala na Escola Moderna, foram publicados diversos materiais didáticos, além de periódicos que são distribuídos por toda a Espanha. Apenas no terceiro ano de seu funcionamento, já se podia contabilizar 32 escolas em toda Espanha que utilizavam os materiais produzidos na Escola Moderna. (FERRER Y GUARDIA, 2014)

É notável observar o impacto dessa experiência pedagógica dado seu efêmero período de existência, sempre sob os olhares e perseguições dos setores mais reacionários da sociedade espanhola, notadamente a igreja e a nobreza. Diante de tal situação, não foram poucos os ataques que culminaram no fechamento da escola, confisco e destruição de todo o seu material em 1906, quando Ferrer foi acusado injustamente de ser um dos mandantes do atentado ao rei Afonso XIII, realizado por um ex bibliotecário da Escola Moderna. (GALLO, 2014)

Em decorrência desse episódio, Ferrer ficou preso por mais de um ano, após o qual, sem recursos para reabrir a escola, exilou-se na França e depois na Bélgica, onde empreendeu a Liga Internacional para a Educação Racional da Infância, o periódico L'École Renovéé e a continuação da publicação do Boletim da Escola Moderna, importante instrumento de comunicação e divulgação dos ideais da educação racional. (*idem*)

Mas em 1909, quando retorna à Espanha para visitar familiares, Ferrer é novamente preso, outra vez sob a alegação de ser mentor da insurgência que ocorreu em toda Espanha contra a empreitada militar realizada no Marrocos, para a qual diversos pais de família do proletariado foram mandados. Pouco mais de um mês após a sua prisão, em 13 de outubro de 1909, Ferrer é executado com tiros de fuzil, sem venda e olhando nos olhos de seus algozes, exprime o mais alto de seus propósitos de existência: “Viva a Escola Moderna!”. Dois anos mais tarde ele seria declarado inocente das acusações que o levaram ao fuzilamento. (*ibidem*)

Sua morte provoca um enorme furor entre os meios libertários e, em vez de apagar a força que a educação racionalista tinha tomado, o que se viu foi a multiplicação de “Escolas Modernas” mundo afora, influenciando diversas experiências educacionais inclusive no Brasil, das quais falaremos mais adiante, e deixando para a humanidade um trabalho de coragem e coerência no campo da educação que até hoje nos inspira na busca por uma educação verdadeiramente justa e solidária.

### 3.3.4 Escuela Libre Paidéia

No escopo das experiências em educação libertária desenvolvidas fora do Brasil, entendemos ser importante trazer, além das propostas precursoras realizadas entre a segunda metade do século XIX e início do século XX, uma experiência contemporânea que dialogue suas práticas com os tempos atuais.

Por esse motivo, optamos por dar visibilidade à experiência da Escuela Libre Paideia, instalada na cidade de Mérida na Espanha desde 1978, sob a iniciativa de três mulheres educadoras que, ao encontrarem empecilhos diversos para a implementação de uma proposta educacional livre no âmbito de escolas públicas, decidem se unir e criar a escola onde pudessem desenvolver processos formativos de acordo com seus valores libertários. (LUENGO, 2006)

A escola se destaca por declarar-se explicitamente vinculada a um projeto educativo-ideológico anarquista, entendendo a anarquia como uma utopia para a qual a educação, como processo de revolução interior e das relações, serviria como base para a revolução exterior que modificaria as estruturas da sociedade.

A sua proposta de formação pretende uma educação embasada no estabelecimento de relações ancoradas na igualdade – de sexo, gênero, idade raça,

cultura e classes sociais – e na solidariedade, por meio da qual, a partir do apoio mútuo em um ambiente plural possam se criar vínculos que prescindam do amparo externo, especialmente do estatal.

Defendem ainda uma prática educativa que permita a expressão da liberdade individual e coletiva ancorada na responsabilidade e limitação de cada um, num ambiente justo, onde a cada qual será dado segundo suas possibilidades e necessidades, utilizando-se da criatividade para o estabelecimento de novas formas de relação social e tendo a autogestão “como alternativa a la jerarquia, y la asamblea cómo órgano decisivo y consultorio de todo lo que afecta a la colectividad.” (LUENGO, 2006, p.179)

Nessa lógica, a escola se coloca frontalmente contra o sistema capitalista liberal burguês, reconhecendo-o como responsável pela criação de uma sociedade infeliz por meio de relações embasadas na competição e na frustração, que desembocam em processos de violência e discriminação dos mais variados tipos.

No ano de 1999, o professor Clóvis Nicanor Kassick (2010) teve a oportunidade de vivenciar pelo período de trinta dias a rotina, as relações e práticas pedagógicas estabelecidas na Escuela Libre Paideia, a partir da qual pode inferir de que forma se relacionam aos princípios educativos libertários e possibilitam a “formação do Sujeito autogestionário, cooperativo e solidário.” (p.388) Sua pesquisa se completa dez anos mais tarde, quando o autor entrevista ex-alunos da Paideia para ver como eles se inseriram na sociedade, mais especialmente no mundo do trabalho, e de que forma a formação que tiveram os influenciou na vida adulta.

Durante sua visita a Paideia, Kassick (2010) pode verificar, a partir da análise da “arquitetura organizacional” da escola, que o ponto central de desenvolvimento do processo pedagógico se dá na organização dos estudos. Na escola, são os alunos que escolhem o que irão estudar, colocando em foco o “como estudar” em detrimento do “que estudar”, a partir do que, se busca desenvolver o processo de autogestão junto às crianças. Outro ponto de destaque apresenta-se na forma da organização administrativa da escola, expressa por meio de assembleias nas quais as crianças e adultos podem estabelecer uma relação horizontal definindo compromissos e responsabilidades que nortearão as atividades do coletivo. O autor destaca ainda um ponto contraditório observado na arquitetura organizacional da escola que, segundo sua percepção, a distancia do ideal da “educação libertária” e a aproxima mais de um modelo institucional de “escola libertária” a partir do momento que assume um projeto

pedagógico a priori, não abrindo espaço para o surgimento de outras propostas educacionais no seio da Paideia.

Tais olhares a respeito da dinâmica da escola desembocam na identificação de três projetos em desenvolvimento que se expressam em arquiteturas organizacionais correspondentes, quais sejam:

(...) uma de caráter cientificista-psicologizante, eminentemente discursivo, constituindo o projeto pedagógico oficial; outra experiencial das crianças, que transforma o espaço escolar em espaço de convivência autogestionária; e o projeto de um grupo de professores que aponta para a intervenção social. (KASSICK, 2010, p.416)

A partir dessa constatação, o autor conclui que a arquitetura organizacional desenvolvida pelas crianças, a partir dos processos de autogestão, permite que a escola viva a educação como um processo em constante construção, superando eventuais amarras presentes na auto-identificação discursiva do projeto pedagógico da escola e construindo uma experiência efetivamente libertária. Tal constatação se traduz no relato dos ex-alunos da escola que, ao serem questionados a respeito da adaptação ao mundo heterogestionário, indicam pouca ou nenhuma dificuldade, decorrente justamente da experiência de respeito e convivência com ideias divergentes vivenciadas nos processos de autogestão durante o período em que estiveram na Paideia. (KASSICK, 2010)

Com isso, conclui-se que, ainda que a experiência em educação libertária proposta na Escuela Libre Paideia apresente suas contradições, é a partir da criação de processos de autogestão e de desenvolvimento da autonomia das crianças que consegue-se consolidar uma educação eminentemente libertária que, se ainda não permite dar novos passos em direção à revolução social, imprime valores e sentimentos nos alunos que se expressam em relações de amizade, solidariedade e carinho que permitem uma vida mais plena, ainda que inseridos no modo de vida capitalista.

A seguir, veremos de que forma os ideais ácratas desembocaram em solo brasileiro e como isso traduziu em forma de iniciativas educacionais libertárias.

### 3.4 OS ANARQUISTAS NO BRASIL E A EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA

Os primeiros pensamentos anarquistas chegaram em solo brasileiro por meio da imigração italiana. Após a proibição legal do sistema escravagista e com a política de embranquecimento da população, diversos imigrantes europeus vieram para cá em busca de uma melhoria de sua condição de vida e com promessas de prosperidade. Outros, considerados desordeiros, foram incentivados pelo governo italiano a imigrarem para o Brasil. Junto com eles, vieram também os ideais anarquistas que encontraram solo fértil num Brasil que começava a se industrializar. (BARRETO, 2016)

Pouco a pouco, o proletariado nascente começou a se organizar em sindicatos por meio dos quais eram divulgados os ideais anarquistas com a publicação e leitura artigos e periódicos, apresentação de peças teatrais, discussões coletivas, sempre com a temática revolucionária. Contudo, um dos maiores obstáculos identificados na propaganda do movimento anarquista era que a maioria dos trabalhadores, cerca de 80%, era analfabeta. Assim, surgiram as primeiras iniciativas de práticas pedagógicas com o objetivo de letrar os trabalhadores e assim despertar a consciência de coletividade. (BARRETO, 2016)

Conforme nos apresenta Barreto (2016), as primeiras colônias anarquistas no Brasil começaram a surgir a partir de 1888, dentre as quais a Colônia Cecília, fundada por Giovanni Rossi, cujas terras foram doadas por D. Pedro II. Suas iniciativas educativas não chegaram a configurar uma estrutura escolar, mas se baseavam em uma educação informal comunitária com o objetivo de debater as estruturas hierárquicas da sociedade e propagar os ideais de liberdade.

Já no início do século XX, a chegada ao Brasil de notícias sobre a Revolução Russa proporcionou um alvoroço no movimento socialista culminando na criação do Partido Comunista Brasileiro, em 1922. Contudo, as práticas totalitárias adotadas pelo regime soviético acabaram por afastar seus membros anarquistas, que combatiam duramente sua postura autoritária e seu distanciamento dos valores igualitários e de socialização dos meios de produção. (BARRETO, 2016)

A atuação dos militantes anarquistas continuou junto aos movimentos anarcossindicalistas organizando e participando de greves históricas no estado de São Paulo. Mas a repressão do governo Vargas, somada às denúncias dos antigos companheiros comunistas, fizeram com que o movimento se dispersasse de vez, sobrevivendo na marginalidade com a publicação de poucos folhetos e periódicos,

voltando a ganhar força somente após o fim da ditadura militar de 1964-1986. (BARRETO, 2016)

A presença dos anarquistas em solo brasileiro não influenciou somente no movimento trabalhista, mas também em experiências educacionais diversas, muitas vezes mantidas justamente por essas organizações.

As professoras Moraes, Calsavara e Martins (2013) afirmam que o movimento de educação libertária brasileiro assimilou tanto os ideais de educação integral, defendido por Paul Robin, quanto o pressuposto do ensino racional defendido por Ferrer y Guardia. Nesse sentido as autoras ressaltam que ambos os enfoques foram basilares na criação da primeira instituição de educação libertária em São Paulo, a Escola Moderna.

Instalada em bairro tradicionalmente de operário, a Escola Moderna tinha forte relação com o movimento dos trabalhadores, sendo inclusive financiada com rifas e eventos produzidos pelos sindicatos.

A Escola Moderna atendia tanto os filhos dos trabalhadores quanto aos próprios operários no período noturno, com atividades de profissionalização e de alfabetização. No entanto, o movimento de educação libertária que girava em torno da instituição não se limitava à educação escolar. Juntamente com a implantação da Escola, foram criados diversos espaços de educação informal, além de “bibliotecas populares, centros de estudos e cultura social, grupos de teatro e variados jornais – mensais, semanários, diários, revistas – que obtiveram ressonância entre os trabalhadores e no conjunto da sociedade da época.”(p.148, MORAES, CALSAVARA e MARTINS, 2013)

Andrade Neto (2008), ao analisar os principais meios utilizados na educação anarquista do Brasil no período compreendido entre 1880 e 1930, destaca a utilização de jornais e do cinema como instrumentos direcionados não apenas ao ensino da leitura e da escrita, mas também para a circulação de ideias e discussões de ideais libertários.

Outra escola que surge após o fechamento da Escola Moderna foi a Escola Nova, que de certa forma representava uma continuidade dos trabalhos de sua antecessora (MORAES, CALSAVARA e MARTINS, 2013).

Também localizada em um bairro operário de São Paulo, oferecia cursos profissionalizantes, como o Curso Comercial, que dava o direito aos alunos de frequentar também aulas de “português, inglês, francês, aritmética, álgebra,

contabilidade, escrituração mercantil, inclusive noções sobre Direito Comercial, etc.” (MORAES, CALSAVARA e MARTINS, 2013, p.159)

Eram ofertados também o curso primário e o médio com o objetivo de possibilitar um melhor preparo e versatilidade aos trabalhadores e seus filhos quando de sua entrada no mercado de trabalho, de modo que não ficassem reféns de um único ofício.

Em 1924, a Escola Nova muda de nome e passa oficialmente a ser denominada instituição de ensino profissional, com a denominação Academia de Comércio Saldanha Marinho.

Com a Reforma Francisco Campos em 1931, que definiu, entre outras coisas, a estrutura do ensino comercial reconhecido pelo governo federal, a gestão da Academia passou sofrer diversas interferências do poder público, que centralizava as decisões e enrijecia o trabalho feito pela escola. Ainda assim, suas atividades permaneceram durante algum tempo, tendo sido registradas em diversos periódicos anarquistas até o final dos anos 30. (MORAES, CALSAVARA e MARTINS, 2013)

Além dessas duas iniciativas educacionais libertárias, Moraes (2009) identifica diversas outras em território brasileiro com duração mais ou menos efêmera, quais sejam: Escola União Operária (1895) e Escola Eliseu Reclus (1906) no Rio Grande do Sul, Escola Germinal (1906) no Ceará, Escola Libertária Germinal (1902) em São Paulo (SP), Escola Sociedade Internacional (1904) e Escola Noturna (1907) em Santos (SP), Escola da Liga Operária de Sorocaba (SP) (1911), Escola Moderna (1918) em São Caetano (SP), Escola Moderna (1914) em Bauru (SP), Escola Moderna (1914) em Cândido Rodrigues (SP), Universidade Nova (1915), anexa à Escola Nova e a Universidade Popular Presidente Roosevelt (1946) em São Paulo (SP).

No Rio de Janeiro, destacamos a Liga Operária de Instrução Popular (1909) sede no Encantado; Escola Operária 1º de Maio (1912) em Vila Isabel, transferida, posteriormente, para Olaria; a Nova Escola (1920); as Escolas Profissionais fundadas pela União Operária das Fábricas de Tecido (1920); e a Universidade Popular de Ensino Livre (1904); em Petrópolis, a Escola Moderna (1913) e a Escola Livre (1920) dos operários da indústria têxtil; em Niterói, a Escola da Liga da Construção Civil (1921). (MORAES, 2009, p.238)

Segundo Andrade Neto (2008), entre as características que nos permitem reunir todas essas experiências sob um mesmo guarda-chuva libertário, destaca-se a autogestão, tanto política e administrativa quanto financeira, a busca de uma educação integral que respeite a “psicologia das crianças” e pretenda seu

desenvolvimento intelectual, físico e moral, a educação de adultos como meio de emancipação das relações alienantes de trabalho, e a liberdade como meio e fim de uma instrução pautada na busca pela justiça social e igualdade, cujo fim último seria a Revolução Social.



## 4 VIVÊNCIAS EM EXPERIÊNCIAS LIBERTÁRIAS

A análise a seguir refere-se ao período de estágio obrigatório, realizado durante todo o ano de 2019, num total de 39 encontros de aproximadamente 5 horas cada, registrados sob a forma de diário de bordo cujo enfoque foi prioritariamente nas minhas percepções e sentimentos decorrentes da experiência com as crianças em detrimento da simples narração de cada uma das atividades realizadas.

A escolha da escola na qual desenvolvi as atividades de estágio ocorreu por meio do contato com experiências educacionais inovadoras junto ao Projeto Autonomia, que me oportunizou aproximar-me dessas propostas diferenciadas de educação, cujos rumores eu já ouvia desde o início da graduação.

A escola na qual estagiei é uma instituição pública, que atende crianças do primeiro ao quinto ano. Seu projeto pedagógico diferenciado propõe a construção de uma comunidade de aprendizagem por meio da participação efetiva das crianças e de suas famílias na organização pedagógica da escola, bem como na criação de um ambiente educativo múltiplo, criativo, inclusivo e que reconheça seu papel social.

Essa condição está expressa no seu Projeto Político Pedagógico, junto com a declaração dos valores da amorosidade, respeito, autonomia, liberdade/responsabilidade, honestidade, justiça e cooperação como orientadores da atividade pedagógica.

É notório observar a relevância dada ao desejo que o processo de ensino aprendizagem possibilite que tanto os alunos quanto os professores e demais educadores tenham uma experiência feliz.

Como método de ensino, propõem a utilização de projetos como meio para a construção dos aprendizados, desejos e sonhos das crianças, deslocando a figura do professor para a de um tutor, que apoia as crianças no seu caminho de aprendizagem.

No campo prático, uma das propostas levadas a cabo foi a derrubada de paredes da escola, juntando turmas com idades diferentes em um mesmo espaço. A ideia era que a desestruturação do espaço escolar com o qual todos já estavam acostumados seria uma motivação para a desestruturação das velhas práticas pedagógicas. Essa proposta despertou não apenas a necessidade dos professores de readequarem sua atuação com as crianças, mas também um processo de coeducação, por meio da qual crianças com diferentes idades e níveis de desenvolvimento podem se ajudar no aprendizado.

Dentre os quesitos declarados no projeto político pedagógico, pude observar muitos deles ao longo do meu período de estágio, ainda que de forma pontual e com suas contradições, enquanto outros permaneceram apenas no campo da intenção.

Questões como a participação das famílias e das crianças na construção da organização pedagógica da escola, a coeducação de crianças, utilização livre do tempo e espaço escolar, criação de espaços para expressão e debate por parte das crianças, foram observadas ao menos uma vez. Contudo, como se trata de um projeto em plena construção, ainda há muito espaço para criação de experiências de educação livre, aprendizado fora do ambiente escolar, desenvolvimento processos de participação efetiva e igualitária das crianças, construção de processos de ensino-aprendizagem focados no desejo e interesse das crianças possibilitando um ambiente feliz de trabalho e educação.

Ao longo do processo do estágio pude registrar ainda algumas experiências que guardam semelhança com as experiências educacionais libertárias estudadas. Uma delas diz respeito a dificuldade em recrutar professores que aderissem e se adaptassem à proposta pedagógica da escola. Tal situação também apareceu com bastante destaque nas experiências libertárias de Iasnáia Poliana (TOLSTOI, 1978) e da Escuela Moderna (FERRER Y GUARDIA, 2014). Entendi que talvez esse seja um dos pontos mais críticos da prática educativa diferenciada.

Na escola classe, notei que havia alguns educadores que simplesmente ignoravam a proposta comunitária da escola e permaneciam adotando métodos professorais adquiridos durante sua formação e consolidados ao longo de sua carreira.

Esses que não se adaptavam, permaneciam como uma oposição irreduzível à proposta da escola ou simplesmente pediam para serem realocados em outra unidade escolar da secretaria de educação. Tal condição acabava por provocar uma grande rotatividade do corpo docente, o que representava um dos maiores empecilhos para a consolidação do projeto pedagógico.

Nesse sentido, pareceu-me que a postura dos professores diante das crianças impactava significativamente a dinâmica dos processos pedagógicos. Ao observar as anotações do meu diário de bordo, percebi que durante o primeiro semestre, quando a professora que mais se permitia experimentar uma educação livre estava presente, a minha própria postura diante das crianças era mais espontânea, assim como a das crianças. Já durante o último semestre, quando fiquei apenas com a outra professora,

mais tradicional, e uma professora substituta, notei que eu também acabei adotando uma postura mais professoral, de dirigir o aprendizado dos alunos e trabalhar como uma figura de controle dentro de sala de aula.

Isso posto, entendo que a existência de escolas que possibilitem a experiência, ainda no período da graduação por meio de estágio ter contato com outra perspectiva de educação distinta daquela a qual a maioria de nós foi formado na educação básica, possibilita ampliar as possibilidades de futuros profissionais que possam aderir de forma mais efetiva aos seus projetos pedagógicos, assim como ocorreu na Escuela Moderna de Barcelona, que em vista da dificuldade de encontrar profissionais preparados para a educação racionalista, passou a admitir jovens auxiliares nas atividades desenvolvidas na escola, que com o tempo se convertiam em professores titulares desta e de outras escolas baseadas no modelo da Escuela Moderna. (FERRER Y GUARDIA, 2014)

Outra experiência que guarda semelhanças com práticas realizadas entre as escolas libertárias estudadas foi a correspondência entre crianças de escolas que comungam de um propósito educacional comum. Assim como faziam os alunos das escolas influenciadas pela Escuela Moderna no início do século XX (FERRER Y GUARDIA, 2014), também vivenciei durante o estágio a experiência tanto de correspondência quanto de visitas entre a escola classe onde estagiava e outras escolas, públicas e particulares, que tinham em comum uma proposta pedagógica centrada na liberdade das crianças.

Essas visitas não apenas proporcionavam um contato social para as crianças, mas também possibilitavam observar outras maneiras de se fazer a educação, tanto para as crianças, que ao vivenciarem uma educação em um espaço mais aberto e em contato com a natureza passaram a cobrar mais essa possibilidade na escola classe, quanto para os adultos, ao serem desafiados a proporcionar novas estratégias educacionais diante das limitações da escola pública.

Vale aqui um destaque para a atuação do Projeto Autonomia – Diálogos com Experiências Educacionais Inovadoras, cuja iniciativa interdisciplinar de extensão da Universidade de Brasília - UnB focada na construção e abertura para discussões de práticas inovadoras em ambientes escolares do Distrito Federal possibilitou um espaço de acolhimento e compartilhamento de experiências educacionais inovadoras, onde foi criada uma rede de contatos, por meio da qual pude conhecer não somente o trabalho da escola classe onde estagiei, mas também outras iniciativas escolares

inovadoras no DF e do Brasil, por meio da CONANE – Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação, evento no qual o Projeto Autonomia participou desde a sua concepção.

Ao analisar meus registros do estágio, percebi que o contato direto com as crianças foi o que me proporcionou maior subsídio para pensar uma educação libertária. Elas têm ânsia em aprender, desejo de criar, curiosidade em entender o mundo, vontade de se associar livremente e, ao que parece, os nossos processos pedagógicos tradicionais, somados a certa arrogância quanto à uma suposta superioridade do mundo adulto são o que justamente atrapalham e reprimem todos esses impulsos.

Essa realidade é facilmente observável nos momentos de recreio, onde as crianças ficam inteiramente sob os impulsos de seus desejos, desenvolvendo brincadeiras únicas, se relacionando com crianças de outras idades, se articulando para resolver algum problema e até organizando manifestações em prol de reivindicações coletivamente validadas.

Não quero aqui militar por uma escola sem adultos, nem mesmo pelo fim da escola. Vejo sim a possibilidade de um espaço muito menos institucionalizado, centrado nas crianças, com respeito aos tempos de cada um, com ampla variedade de experiências educativas, aberto a interação com o meio onde está localizado, onde o adulto sirva como mediador das descobertas das crianças e não como um fim do aprendizado.

A proposta empreendida pela escola classe onde realizei o estágio apresenta enormes desafios, especialmente decorrentes da sua vinculação com um sistema de ensino público e suas burocracias. Por outro lado, as conquistas já realizadas, principalmente quanto ao engajamento das famílias e das crianças, bem como o apoio da Universidade, demonstram as potencialidades para criação e repercussão de uma educação que, ainda que não se autointitule libertária, proporcione uma experiência educativa antiautoritária e solidária.

## 5 CONCLUSÕES E INDICAÇÕES PARA NOVAS PESQUISAS

O projeto pedagógico libertário, nascido a partir das lutas e construções filosóficas anarquistas, possibilitou trazer para o campo da educação uma perspectiva centrada na construção da liberdade individual e coletiva como meio para o alcance da revolução social.

Essa educação, calcada no desenvolvimento integral do aprendente, englobando os aspectos intelectuais, físicos, morais, estéticos e afetivos, possibilitou experiências educativas significativas ao longo do tempo, repercutindo seus valores e intenções até os dias de hoje.

Se alguns dos métodos e práticas pedagógicas libertárias foram cooptados por outras vertentes de educação, além de terem se dissociado do movimento político de caráter anarquista a medida que esse sofreu diversos ataques e perseguições ao longo do século XX, é no contexto presente, onde o recrudescimento das políticas neoliberais contribuem para a ascensão de projetos autoritários alicerçados na destruição das condições econômicas e ambientais de dignidade das classes trabalhadoras e radicalizam a distância entre os mais ricos e os mais pobres, que urge retomar princípios e práticas educativas para a construção de uma resistência que, ao menos, contribua para o questionamento e construção de uma alternativa viável de mundo que inclua a possibilidade da realização dos desejos de todos numa perspectiva solidária.

É nesse cenário que buscamos apresentar de que forma a educação anarquista se concretizou a partir de iniciativas libertárias ao longo da história e como essa tradição reverberou em práticas atuais com as quais tivemos contato.

Destacamos que, para o enquadramento das ações educativas como práticas libertárias, valeu mais observar “o que se faz” do que “como se chama” cada experiência.

Ciente que se trata de um projeto em construção, repleto de contradições e potencialidades, podemos elencar as seguintes práticas que se aproximam de uma pedagogia libertária realizada na escola classe onde foi desenvolvido o estágio obrigatório cujo registro das experiências em diário de bordo foi objeto da nossa pesquisa: organização comunitária da escola, criação de espaços de expressão democrática das crianças e dos professores, utilização de todo o espaço escolar como ambiente de aprendizagem, destaque para o processo de aprendizagem mais que ao

conteúdo, coeducação de crianças com níveis de desenvolvimento distintos por meio do apoio mútuo e criação de rede de escolas que comungam de projetos e valores afins.

Um ponto que se destaca nos nossos registros é a necessidade da disponibilidade de espaços de formação pedagógica libertária, nos quais não somente os graduandos em pedagogia possam desenvolver o conhecimento a respeito dessa perspectiva da educação, mas também os professores que já atuam profissionalmente encontrem um espaço para debater e construir propostas educacionais a partir da perspectiva libertária.

O professor Silvio Gallo (2012), na tentativa de responder se é possível um projeto libertário de educação nos dias atuais, propõe, a partir da perspectiva pós-estruturalista e do conceito deleuziano de singularidade, uma educação focada no processo do aprender que, não apenas é individual como “é da ordem do acontecimento, tratando-se do encontro com os signos” (p.183), portanto singular e não passível de enquadramento em métodos de ensino.

Uma filosofia deleuziana da educação coloca, pois, o acento na singularidade do aprender e é totalmente libertária, na medida em que não há controle possível. Aprender é um ato de liberdade; aprender é construir singularmente uma liberdade e uma relação de si para consigo. (...) o ato de aprender (...) torna-se possível pela heterogeneidade do mundo, que emite signos, e na multiplicidade emitidas pelos professores. É o fora, a coletividade, que coloca os signos que permitem que o aprendizado seja possível. (p.184)

Assim, em consonância com o autor, compreendemos que eventual proposta educacional que se pretenda libertária, ou que possa ser colocada sob esse guarda-chuva, deve proporcionar uma educação que permita que o aprendizado ocorra por meio de contatos livres dos estudantes aprendentes com uma diversidade de experiências, especialmente com os demais colegas além dos professores, que possam atender aos impulsos dos seus desejos, em um ambiente que ultrapasse os limites da escola, bem como qualquer condição de limitação da vontade de aprender.

Como sugestão para investigações futuras elencamos alguns temas que surgiram durante a nossa pesquisa, para os quais não foi possível dispensar maior atenção, dado o recorte proposto: a educação de adultos sob a perspectiva libertária; as relações de gênero nas escolas libertárias; a pedagogia libertária como processo de ação direta para a transformação da sociedade; a organização das iniciativas educacionais libertárias; a imprensa libertária como meio educativo, entre outros.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE NETO, João C. **Educação anarquista e pedagogia libertária: caleidoscópio de uma história (1880-1930)**. 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

BARRETO, Hellen C. de A. O movimento anarquista na educação brasileira. **Revista brasileira de iniciação científica**, Itapetininga, v. 3, n. 4, p. 103-132, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/IC/article/view/217/419>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

CASTRO, Rogério C. **A utopia possível: Paul Robin e o orfanato prévost**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, jul. 2011. Disponível em: <[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300394063\\_ARQUIVO\\_Trabalho paraANPUH2011-AutopiapossivelPaulRobineoOrfanatoPrevost.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300394063_ARQUIVO_Trabalho%20paraANPUH2011-AutopiapossivelPaulRobineoOrfanatoPrevost.pdf)>. Acesso em 23 nov. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral. *In*> OLIVEIRA, D. A. DUARTE, A. M. C. VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/verbetes/educacao-integral/>> Acesso em: 17 out. 2020.

CORREA, Felipe. SILVA, Rafael V. Anarquismo, teoria e história. *In*: CORREA, Felipe. SILVA, Rafael V. SILVA, Alessandro S. (Orgs.) **Teoria e história do anarquismo**. 1.ed. Curitiba: Editora Prismas, 2015. Disponível em: <<https://unicamp.academia.edu/FelipeCorr%C3%AAa>>. Acesso em 15 set. 2020.

FERRER Y GUARDIA, Francisco. **A escola moderna: póstuma explicação e alcance do ensino racionalista**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014.

GALLO, Sílvio. Pedagogia libertária: princípios políticos-filosóficos. *In*: SIEBERT, Raquel S. de Sá. [et al] **Educação libertária: textos de um seminário**. Rio de Janeiro/Florianópolis: Achiamé/Movimento-Centro de Cultura e Autoformação, 1996.

GALLO, Sílvio. Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. **Revista de Ciências Sociais – Política & Trabalho**, v. 36, abril, p.169-186, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/12869/7424>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

GALLO, Sílvio. Introdução à edição brasileira: “o futuro deve brotar da escola”. *In*: **A escola moderna: póstuma explicação e alcance do ensino racionalista**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014.

GOLDMAN, Emma. Francisco Ferrer e a Escola Moderna. *In*: **Educação libertária – Educação e revolução na Espanha libertária**. n.1. 3º quadrimestre. São Paulo: IEL/Editora Imaginário, 2006.

INCONTRI, Dora. Tolstoi e a anti-pedagogia (uma proposta de educação libertária). **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo. v.17, n.1/2, p.102-120, jan/dez. 1991. Disponível em: <[revistas.usp.br/rfe/article/view/33465](http://revistas.usp.br/rfe/article/view/33465)> Acesso em: 23 nov. 2019.

KASSICK, Clóvis N. O movimento das escolas alternativas no Brasil: o ressurgir da educação libertária? *In*: SIEBERT, Raquel S. de Sá. [et al] **Educação libertária: textos de um seminário**. Rio de Janeiro/Florianópolis: Achiamé/Movimento-Centro de Cultura e Autoformação, 1996.

KASSICK, Clóvis N. A educação de crianças e jovens segundo princípios da pedagogia libertária: a experiência da escola Paideia de Mérida/Espanha – O que dizem os ex-paideianos? **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v.12, n.2, p.385-420, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/2486/1882>> Acesso em: 5 nov. 2020.

LIPIANSKY, Edmond-Marc. **A pedagogia libertária**. Tradução de Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Editora Imaginário, 1999.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUENGO, Josefa M. **Paideia 25 años de educación libertária**: manual teórico-prático. Madrid: Colectivo Paideia, 2006.

MARIANA, Fernando B. Autogestão. *In*> OLIVEIRA, D. A. DUARTE, A. M. C. VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/verbetes/autogestao/>> Acesso em: 17 out. 2020.

MARTINS, Ângela Maria S. Liberdade, racionalismo e neomalthusioanismo na pedagogia libertária do século XIX. *In*. MARTINS, Ângela M. S. BONATO, Nailda M. C. **Trajetórias históricas da educação**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009.

MORAES, Carmen S. V. CALSAVARA, Tatiana. MARTINS, Ana Paula. O ensino libertário e a relação trabalho e educação: algumas reflexões. *In*: MORAES, Carmen S. V. (Org.). **Educação libertária no Brasil – Acervo João Pentead**: inventário de fontes. São Paulo: Fap-Unifesp Edusp, 2013.

MORAES, José D. Educação e trabalho: reflexões anarquistas na primeira república no Brasil. *In*: MARTINS, Ângela Maria S. BONATO, Nailda M. C. (Orgs.) **Trajetórias históricas da educação**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009.

TOLSTOI, Leon. **La escuela de Yasnaia Poliana**. Tradução de A. Gómez Pinilla. Madrid: Biblioteca Jucar, 1978.