

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARINA MANGGINI FERREIRA

Educação Libertária e o Anarquismo.
Contribuições para uma outra prática educativa

Brasília/DF
2024

MARINA MANGGINI FERREIRA

**Educação Libertária e o Anarquismo.
Contribuições para uma outra prática educativa**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
na Faculdade de Educação da UnB como
requisito para a obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia.
Orientadora: Prof^ª. Dra. Benedetta Bisol

Brasília/DF
2024

MARINA MANGGINI FERREIRA

Educação Libertária e o Anarquismo.
Contribuições para uma outra prática educativa

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
na Faculdade de Educação da UnB como
requisito para a obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia.
Orientadora: Prof^ª. Dra. Benedetta Bisol

Profa. Dra. Benedetta Bisol
Orientadora

Profa. Dra. Caetana Juracy Rezende Silva
Membro Interno da Banca Examinadora

Prof. Dr. Fernando Bomfim Mariana
Membro Interno da Banca Examinadora

AGRADECIMENTOS

Às raízes que me sustentam e aos ventos que me impulsionam, eu dedico cada palavra deste trabalho.

A vocês, amigos que se tornaram faróis na neblina dos meus dias difíceis e pontes em cada abismo que surgiu nessa jornada. Com vocês, aprendi que, nas tempestades, é possível sim navegar, mas sem esquecer que mar calmo não faz bom marinheiro. Vocês seguraram minhas mãos quando eu quase larguei o leme e me ensinaram que o horizonte sempre chega para quem resiste.

À minha família, minha terra firme. Vocês me mostraram que liberdade não é o afastamento, mas o reencontro. Que o afeto é feito de gestos simples e que viver em comunidade é ter com quem dividir o pão, o silêncio e as risadas. Cada abraço foi um refúgio, cada palavra de incentivo, um sopro de vida.

À Universidade de Brasília, que me fez mais que aluna: me fez plural. Aqui, aprendi a ser parte e ser inteira, a ouvir diferentes vozes e, com elas, afinar a minha. A UnB me acolheu com sua multiplicidade de histórias e me ensinou que a beleza está no contraste e a força na diversidade. Em cada canto deste campus, vi sonhos nascerem, dúvidas florescerem e convicções amadurecerem. Eu não seria quem sou — nem quem escreve estas páginas — se não tivesse vivido tudo o que vivi por esses corredores. Foi aqui que me descobri livre, errante, e profundamente humana.

Esse diploma é mais do que papel: é feito de amor, renúncias e sonhos compartilhados. É uma prova viva de que ninguém conquista nada sozinho.

RESUMO

O presente estudo analisa as contribuições da educação libertária como prática pedagógica alternativa e crítica às estruturas educacionais tradicionais, com base nos princípios do anarquismo. O objetivo é compreender como a liberdade, a autonomia e a cooperação sustentam essa pedagogia, destacando seus métodos inovadores para o período, como a coeducação de gêneros e classes sociais, a abolição de castigos, a utilização de assembleias escolares para fomentar a participação coletiva, entre outras práticas amplamente difundidas na época. A pesquisa adota uma abordagem histórica e teórica, utilizando da revisão bibliográfica para analisar as experiências do Orfanato Prévost, La Ruche (A Colmeia) e a Escola Moderna de Barcelona, ressaltando suas interconexões com movimentos sociais e educacionais. Os resultados evidenciam que essas iniciativas desafiaram paradigmas educacionais da época e inspiram práticas pedagógicas contemporâneas. Conclui-se que a educação libertária oferece subsídios relevantes para a formação de sujeitos críticos e a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Palavras-chave: Educação libertária; Anarquismo; Pedagogia crítica; Transformação social.

ABSTRACT

This study analyzes the contributions of libertarian education as an alternative pedagogical practice and a critique of traditional educational structures, based on the principles of anarchism. The objective is to understand how freedom, autonomy, and cooperation underpin this pedagogy, highlighting its innovative methods for the period, such as the coeducation of genders and social classes, the abolition of punishments, the use of school assemblies to foster collective participation, and other widely adopted practices of the time. The research adopts a historical and theoretical approach, using a bibliographic review to examine the experiences of the Prévost Orphanage, La Ruche, and the Modern School of Barcelona, emphasizing their interconnections with social and educational movements. The results show that these initiatives challenged the educational paradigms of their time and continue to inspire contemporary pedagogical practices. It concludes that libertarian education provides relevant theoretical and practical contributions to the formation of critical individuals and the construction of a more just and equitable society.

Keywords: Libertarian education; Anarchism; Critical pedagogy; Social transformation.

MEMORIAL

Recordar memórias educativas não foi uma tarefa fácil, tampouco delicada. Contudo, considero que esse diálogo com minhas lembranças, tanto boas quanto ruins, tem contribuído de forma significativa para minha eterna busca por significados e entendimentos sobre mim mesma. Escavar minhas recordações foi particularmente difícil; as lembranças do passado se misturam com o presente, até porque a alta demanda dos fatos recentes ocupa um vasto espaço mental, tornando as coisas ainda mais confusas. Com isso exposto, começo a jornada reflexiva sobre minha própria história.

Nasci no Dia das Crianças, 12 de outubro, na cidade do Rio de Janeiro, e sou a primogênita de três filhos. Minha mãe, Márcia, filha única do sr. Florindo, um imigrante italiano, e da dona Hilda, uma paulistana de personalidade forte, enfrentou muitas dificuldades até se tornar a enfermeira que é hoje. Seu processo educacional ocorreu em grande parte em externatos religiosos na cidade de São Paulo (SP). Mulher de muita garra e perseverança, ela perdeu o pai ainda jovem, enfrentou e venceu diferentes tipos de câncer, lidou com a depressão e me ensinou muito sobre o que é superação.

Meu pai, “carioca da gema”, nasceu e cresceu na favela do Catumbi, no Rio de Janeiro (RJ). Ele era o filho mais novo de Israel, um pracinha ex-combatente da Segunda Guerra Mundial, e de dona Luzia, uma dona de casa mineira de personalidade marcante. Sob a influência de sua irmã mais velha, meu pai optou por um caminho profissional diferente da carreira militar, vendo na universidade uma oportunidade de ampliar suas possibilidades. Evandro estudou durante toda a vida em escolas militares, adotando o rigor autoritário como regra de ouro em sua vida profissional e familiar.

Acredito que o ambiente familiar seja nosso primeiro espaço de aprendizado, onde começamos a entender a nós mesmos e aos outros. Tive a sorte de contar com meus irmãos nessa jornada. Marcela chegou dois anos após meu nascimento, e Rafael, o caçula, veio seis anos depois, tornando-nos inseparáveis desde então.

Minha chegada, no entanto, trouxe desafios inesperados. Nasci com o pé torto congênito, precisando usar botas de gesso até os dois anos, o que atrasou meus primeiros passos. Além disso, uma doença hemolítica me levou direto à UTI após o nascimento. Apesar de tudo, superei essas dificuldades e logo as fotos mostravam uma criança saudável, caminhando e fazendo travessuras, embora as lembranças desse período sejam poucas e distantes.

Minha jornada escolar começou por volta dos quatro anos, mas antes disso, minha formação acontecia em casa, guiada pelo meu pai. Minha mãe, com seus longos plantões no hospital, não estava tão presente fisicamente, mas o amor e o cuidado dela estavam sempre por perto. Lembro com carinho das tardes que passávamos juntos: brincando na areia da praia, aprendendo a surfar, catando vôngoles na maré baixa ou velejando na Baía de Guanabara. O brincar era uma forma de recuperar os momentos que o trabalho da minha mãe nos tirava, e isso tornava cada instante ainda mais precioso.

Morávamos em um pequeno apartamento no Recreio dos Bandeirantes, mas a rua, a praia e o mar eram minha verdadeira casa. Cada esquina, cada onda era uma oportunidade de explorar e aprender. Mesmo em meio à agitação do Rio de Janeiro, meu pai me ensinava a olhar para o mundo com curiosidade e a buscar respostas para o que ainda não conhecia. Essa sede de descobrir me levou a aproveitar o melhor da cidade e a construir memórias que carrego comigo até hoje.

Quando comecei a frequentar o Colégio Recanto, tudo parecia enorme e novo, incluindo o imponente portão verde que me assustava no início. No entanto, logo percebi que, por trás daquela entrada, havia um espaço repleto de possibilidades. Momentos como replantar mudas na restinga com a professora Luciana ficaram gravados em minha memória. Era como se, naquele pequeno ato, pudéssemos mudar o mundo. Talvez o mundo não tenha mudado, mas para mim, aquilo foi transformador. Foi ali que aprendi a valorizar o contato com a natureza e a enxergar a educação como algo vivo, conectado ao nosso papel no planeta.

Sempre fui uma criança inquieta, curiosa e, segundo minha família, bastante independente. Enquanto minhas colegas seguiam o ritmo da sala de aula, eu preferia fazer as coisas do meu jeito. Essa postura desafiadora causava desconforto entre as professoras, que me consideravam "difícil". Os registros antigos nas agendas da escola revelam a luta delas para lidar com minha energia. Ainda assim, finalizei a alfabetização com alegria, movida pela curiosidade e por um sentimento de descoberta constante.

O ensino fundamental trouxe novas experiências e, com elas, um choque: regras, horários rigorosos, filas intermináveis e deveres que pareciam não acabar. Se antes a escola era um lugar de experimentação e liberdade, agora me parecia um espaço de restrições. Foi nesse momento que comecei a questionar: por que tantas regras? Por que tantas tarefas? Por que tudo mudou? As respostas não vinham, mas as perguntas continuaram a crescer, acompanhando minha jornada e alimentando a busca por algo mais humano e significativo na educação.

É nesse borbulhar infantil que as mudanças em minha vida começaram a acontecer abruptamente. Devido ao trabalho do meu pai, precisaríamos mudar de capital, e como a adulez não admite o "não querer" infantil, a mudança logo se concretizou. Brasília é uma cidade muito diferente daquela na qual eu estava me desenvolvendo: a arquitetura, a amplitude das ruas e os espaços livres são povoados mais pelo concreto do que por pessoas. A atmosfera seca, somada à paisagem do cerrado, faz desse plano de fundo um dos mais interessantes do país, e eu, talvez lá no fundo, estava animada com a mudança. Foram seis meses entre o Rio de Janeiro e Brasília, e, por volta de 2005, nos firmamos de vez no Plano Piloto.

Para aumentar a quantidade de surpresas, meus pais optaram por matricular eu e meus irmãos em uma escola de estrutura confessional católica, com a intenção de estabelecer novas regras para a nova vida na cidade. Agora, a petulância e a curiosidade abriram espaço para a timidez e o medo. Entrar em uma escola nova, no segundo ano, onde todos já tinham seus grupos, exigia muito de mim. Para completar, as dezenas de regras de conduta do novo ambiente me faziam sentir falta de todas as broncas passadas.

Sem muitos amigos, busquei refúgio na biblioteca da escola, entre os gibis, e lá criei meus laços mais marcantes; esses companheiros de aventura me acompanham até hoje. Nos intervalos, a magia acontecia. Tudo que era desinteressante passava a ter um pouquinho mais de cor. Recordo-me de quando formamos o clube do gibi: cinco crianças que, de tanto reclamar da "chatice" da Turma da Mônica, decidiram fazer suas próprias revistas em quadrinhos, que renderam sete exemplares muito cobiçados até hoje pela minha família .

Foi nesse ambiente diverso, onde cada amigo tinha desenvoltura em algo, que me encantei pelas diferentes formas de linguagem e expressão. Meu envolvimento com o desenho, a escrita, o esporte e a música abriu novos campos de possibilidades que não existiam dentro da sala de aula. Ao participar da banda marcial, passei a ver mais sentido na escola. A salinha nos fundos do terreno era onde a fanfarra era permitida e incentivada. Na informalidade com que o maestro Flamarion tratava as partituras, pude experimentar o prazer de aprender algo novo.

A escola em Brasília era muito diferente; tudo era tão veloz que não havia tempo para pensar. Era assim porque tinha que ser assim; não adiantava reclamar. As aulas se resumiam à exposição de conteúdos e à capacidade do professor em controlar a turma. Era estrelinha pra lá, castigo pra cá, direção acolá. Enfim, um vasto festival de prêmios e penalidades com o intuito de submeter quem quer que precisasse às regras do professor, o patrono da moral. O cômico era que, por trás de tantos discursos sobre educação de valores,

ao chegar à coordenação recebíamos um chá de camomila, um monólogo da coordenadora sobre a moral cristã esperada do aluno e dez minutos sozinha para pensar sobre o que fiz. Nesse ritmo teatral, fingimos que aprendemos e eles fingem que nos ensinam.

Essa relação de amor e ódio pela escola se tornou recorrente nos anos seguintes. Durante um período de dois anos, mudei de escola três vezes, todas elas com uma linha de educação confessional diferente, como a católica, a adventista e a salesiana, por exemplo. Ao final do nono ano, já não havia desejo algum em estar na escola; o frio na barriga havia se transformado em uma ansiedade preocupante. No entanto, em dado momento, acostumei-me com as mudanças e passei a perceber as semelhanças entre as escolas em que estudei: o enorme número de alunos, adultos, bedéis e coordenadoras; todo um corpo docente mais interessado em vigiar e punir do que em transmitir qualquer informação que durasse mais do que um bimestre.

As palavras de ordem que ecoavam em casa também reverberaram na escola: disciplina, bom comportamento, obediência e respeito eram como um mantra para os adultos. Ao longo dos três anos de ensino médio, troquei de escola duas vezes. Minha família se mudava muito, não apenas por questões financeiras, mas também pelo estranho desejo de que estudássemos sempre perto de casa. Se não fosse trágico, seria cômico, pois não havia tempo nem para se ambientar. Era frustrante ter que recomeçar tudo do zero, ano após ano, em ambientes escolares sempre parecidos, com as mesmas regras em nome de uma ordem que nunca existiu. Não é de se estranhar que minha inquietude tenha saído de cena.

Os três últimos anos da escolarização formal foram como uma prova de resistência. O saldo de aprendizado era apenas o suficiente para passar de ano, e o prazer em aprender coisas novas parecia ter desaparecido. Mas, de repente, fui surpreendida pela aprovação no Programa de Avaliação Seriada (PAS). Mal havia quitado os débitos da recuperação final e já teria que abrir outra dívida com a educação. O único problema, ou salvação, era que o curso que eu havia escolhido não me interessava. Havia optado por Engenharia Florestal na inocência de quem acata uma decisão que não é sua, então preferi abrir mão da vaga.

Escolher um caminho foi uma jornada de autodescoberta. Embora sonhasse com a Psicologia, acabei abraçando a Pedagogia, mesmo carregando sentimentos conflitantes. Eu queria aprender a ensinar, mas não conseguia me imaginar em uma sala de aula. Quando o SISU aprovou meu "plano B", decidi arriscar. Com meu jeito impaciente e curioso, me joguei de cabeça, na esperança de transformar aquele plano alternativo no grande propósito da minha vida.

Os primeiros semestres foram mornos; eu não me sentia conectada. Talvez ainda estivesse presa à visão tradicional e desgastante da educação que vivi no passado. Mas, no incômodo, encontrei movimento. Passei a explorar os corredores do minhocão, frequentando aulas de Educação, Psicologia, Filosofia, Letras – tudo o que meu coração curioso e meu IRA permitiam. Foi um período intenso, cheio de descobertas. Em paralelo, me envolvi com coletivos culturais, onde ocupávamos espaços públicos com música, aulas e trocas de saberes. Cada tarde e noite compartilhada com pessoas tão diversas foi transformadora. Naquele diálogo constante de ensinar e aprender, finalmente me vi: uma educadora-educanda, parte de algo maior, e minha trajetória na Pedagogia começou a fazer sentido de verdade.

Algo estava diferente, ou era eu? Adiei a troca de curso que tanto desejava, tirei o pé do acelerador e comecei até a dar aulas de forma independente. Com isso, tive a chance de trilhar caminhos que me levaram à matéria Tópicos em Psicologia do Desenvolvimento, com a professora Simone Gonçalves Lima, onde tive meu primeiro contato com experiências educacionais libertadoras. As aulas eram tão dinâmicas e envolventes que era impossível não querer estar ali, conversando sobre educação, a vida em sociedade e as diferenças que nos interconectam. A partir dessa aula, consegui enxergar as inúmeras possibilidades que uma educação significativa pode trazer ao sujeito.

Experimentei dentro da universidade o acolhimento, a eloquência na fala e o cuidado no carinhosamente intitulado Projeto Autonomia. Através dele, pude conhecer experiências diferentes sobre a educação e suas formas de fazer junto, a construção de novos signos e outros tipos de linguagem, que puderam ressignificar meu próprio processo educacional e abrir precedentes para pesquisas sobre outras formas "inovadoras" de aprender. Desse lugar nasceu minha busca por uma educação libertária, antiautoritária e integral, que fosse significativa para o sujeito e não apenas abrisse espaço para a diferença, mas também incentivasse as pluralidades de desejos.

Do encantamento motivado pelas liberdades possíveis no processo educacional, nasceu este ensaio analítico-crítico. Numa construção informal do que pode ser essa liberdade mencionada, trago a dinâmica escolar como um campo possível de atuação local e cotidiana, repleta de possibilidades nas relações, mesmo inseridas no sistema de escolarização que conhecemos. A partir do meu processo educacional, percebo que não se trata de normatizar o que ainda não se entende; é sobre apresentar outras formas de linguagem que possam traduzir a multiplicidade de nossa cultura, das quais nós, sujeitos, possamos nos apropriar e ressignificar à medida que as relações interpessoais são estabelecidas.

As reflexões contidas nesta dissertação foram desenvolvidas ao longo de toda a minha trajetória acadêmica, mas, por meio do projeto de extensão que realizei na Universidade de Brasília, carinhosamente apelidado de Projeto Autonomia, foi que tive a chance de me inserir de forma mais ativa nas discussões da comunidade libertária. Neste grupo de estudos e vivências, orientado à época pelo professor doutor Fernando Bomfim Mariana, pude desenvolver meu próprio processo libertário, atuando em ambientes educacionais inovadores situados no Distrito Federal e fomentando cada vez mais discussões sobre o assunto.

Devido à minha trajetória pessoal, aos estudos, dentro e fora da universidade, e à participação ativa em alguns coletivos culturais ao longo de Brasília, fui percebendo que as práticas educativas que vivenciamos por essas e outras veredas possuem valor inestimável em nossa construção psicossocial. O viés libertário deste processo de formação possibilita novos sentidos sobre coisas já conhecidas, enfatizando que desdobramentos coletivos afetam o individual e vice-versa, em um movimento contínuo de autoconhecimento que expande a percepção do mundo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Visão do Orfanato Prévost.....	29
Figura 2 - Visita à Colmeia.....	32
Figura 3 - Alunos da Escola Moderna.....	35

SUMÁRIO

1. Introdução: do Pensamento Anarquista Clássico às Perspectivas Contemporâneas...	16
2. Explorando as Raízes da Educação Libertária: das Práticas Anarquistas a Pedagogia Libertária.....	18
3. Anarquismo e Educação: Princípios e Transformações do Pensamento Libertário....	22
4. Rearranjando a Educação com a Pedagogia Libertária: Risco, Experiência e Autonomia.....	26
5. Experiências Educacionais Pioneiras na Prática Anarquista.....	29
5.1 O Orfanato Prévost.....	29
5.2 A experiência La Ruche (A Colmeia).....	32
5.3 A Escola Moderna de Barcelona.....	35
6. Considerações Finais.....	40
7. Bibliografia.....	42

1. Introdução: do Pensamento Anarquista Clássico às Perspectivas Contemporâneas

Ao longo da minha trajetória, pude perceber que as concepções libertárias promovem oportunidades aos sujeitos, com outras formas de habitar a comunidade em que se inserem. Embora a concepção do movimento anarquista não seja nada uniforme e talvez fosse mais indicado falar em anarquismos, no plural, não há como desvincular esse paradigma das críticas à organização social estabelecida pelo Estado, considerado o alicerce da injustiça social, assim como do sistema de exploração inerente ao modo de produção capitalista (Woodcock, 1989). Como poderíamos, então, discutir um formato de educação libertária que pudesse ser adotado em ambientes formais de escolarização?

Dada a variedade de pontos de vista adotados por diferentes teóricos e ativistas do movimento anarquista ao longo da história, seria inviável reunir todas essas perspectivas em uma única vertente. No entanto, destaco que a força do anarquismo reside no fato de ser um movimento que não se limita ao engessamento de princípios para formar sua estrutura. Esta filosofia política, até hoje, se debruça sobre alicerces contemporâneos. Ou seja, não há como assumir o anarquismo como uma doutrina política única; seria equivocado, tanto conceitualmente quanto de forma prática.

Ao evocar o movimento anarquista é preciso destacar que o mesmo sofreu com a desinformação e o preconceito ao longo de toda sua existência, na maioria das vezes tratado como baderna e desordem. O completo caos na visão compartilhada das elites vigentes anteriormente. Estabelecer tais desconhecimentos resultou também no apagamento da memória coletiva, a qual foi forjada arduamente pelos setores populares espalhados pelo mundo.

Nesse sentido, esta pesquisa parte então da seguinte problemática: “De que forma os autores de inclinação libertária compreendem esta concepção de educação anarquista? O que esta filosofia tem a agregar na educação atualmente?”. Para responder a pergunta, este trabalho tem a intenção de expandir minha própria relação com a educação libertária, forjada no berço do movimento anarquista, destacando historicamente suas contribuições para a formação de um outro cotidiano escolar a ser vivido – seja ele em meio público, privado ou fora dos muros da escola, mas sempre pautado em ações mais solidárias, conscientes, coletivas e autônomas.

Para a concretização da proposta, é necessário discorrer sobre a formação do pensamento libertário, a partir da visão de autores anarquistas clássicos como Proudhon

(1809-1865), Bakunin (1814-1876) e Kropotkin (1842-1921), que para além de trabalharem os conceitos de liberdade e questionarem o autoritarismo, influenciaram diretamente as práticas educativas libertárias que estariam por vir. Além disso, é preciso trazer outros importantes pensadores libertários do século XIX, como Paul Robin (1837-1912) e Sébastien Faure (1858-1942) e do século XX, como Francisco Ferrer y Guàrdia (1859-1909), que aplicaram conceitos libertários em suas práticas pedagógicas, formalizando teorias que antes só estavam no papel. Sem deixar de elencar Sílvio Gallo, que destrinchou e elaborou ideias profundas sobre o campo libertário na contemporaneidade. A relevância de explorar essas contribuições reside na possibilidade de resgatar e revitalizar essas práticas educacionais que considerem a diversidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A educação libertária, ao se basear em uma crítica ao autoritarismo e à padronização, propõe um espaço de aprendizagem onde a autonomia e a colaboração são fundamentais. Esse ambiente não apenas estimula a criatividade e o pensamento crítico, mas também promove o respeito mútuo e a empatia entre os indivíduos.

2. Explorando as Raízes da Educação Libertária: das Práticas Anarquistas a Pedagogia Libertária.

Ao decidir escrever sobre a educação libertária buscava entender o panorama geral deste cenário. Informações de distintas fontes não faltaram, reforçando o fato de que a educação libertária não se deu de forma síncrona e nem uniforme. Dada a tamanha variedade de perspectivas adotadas por diferentes teóricos e ativistas ao longo da história do movimento anarquista, seria inviável reunir todas elas em uma única doutrina. Por outro lado, a força do anarquismo reside justamente no fato dele não ser responsável por criar princípios que obriguem a formação de uma doutrina. A sua capacidade de unir distintas parcelas do movimento operário europeu no século passado e de servir como teoria política que analisa os fatos sociais atuais, reforça todo este seu caráter não doutrinário.

Neste sentido, opto por dar início a jornada textual através de Luckesi (1994), autor que trouxe a mim, ao longo dos semestres vividos na UnB, as primeiras considerações a respeito da ação pedagógica e de sua estruturação filosófica dentro da sala de aula ao afirmar que

A educação é uma prática humana direcionada por uma determinada concepção teórica. A prática pedagógica está articulada com uma pedagogia, que nada mais é que uma concepção filosófica da educação. Tal concepção ordena os elementos que direcionam a prática educacional (Luckesi, 1994, p. 25).

A partir do trecho citado, observamos que a pedagogia implica, necessariamente, em uma relação entre a teoria e a prática, sendo necessária a mediação com o outro sujeito, para que o processo educativo ocorra. Freire (2019) também defende a importância do diálogo, da mediação e da intenção entre educadores e educandos como parte essencial do processo educativo, influenciando na transformação da realidade deste ambiente.

Tais teorias bebem da fonte amplamente debatida por Vygotsky (2007), que enfatiza em sua teoria histórico-cultural, a relação entre teoria e prática na educação, assim como a importância da interação social e a mediação com outros sujeitos no processo de aprendizagem.

Desta forma, quando abordamos o campo da pedagogia, discutimos tanto uma teoria, referente a uma maneira de conceber a educação, quanto uma prática pedagógica, que envolve a metodologia de ensino e a maneira como é praticada na realidade.

Com Luckesi (1994), conseguimos observar uma separação mais clara entre as distintas tendências pedagógicas, as quais contribuem para orientar um trabalho docente mais

consciente e significativo, na intenção de nortear esse trabalho, não limitá-lo. Tais entendimentos podem nos ajudar a visualizar melhor como a educação libertária se insere na formalidade da atualidade: a Pedagogia Liberal abarca em seu guarda-chuva a tendência tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva e tecnicista; já a Pedagogia Progressista inclui a tendência libertadora, libertária e a crítico-social dos conteúdos (Luckesi, 1994).

A proposta libertária, a qual este trabalho se compromete em debruçar, pode então ser considerada como uma tendência contemporânea, no entanto, suas raízes são ainda mais antigas. Pautadas no anarquismo, o movimento gestado pela falta de harmonia entre os movimentos das classes trabalhadoras, a educação libertária caminha lado a lado com algumas das propostas anarquistas.

O anarquismo pode ser compreendido sob duas perspectivas principais. A primeira, de caráter sócio-político, busca a emancipação de qualquer forma de autoridade superior, seja ela de natureza ideológica — como a religião —, política — relacionada a sistemas hierarquizados —, econômica — envolvendo a posse dos meios de produção — ou social — associada à inclusão em uma classe ou grupo específico (Bobbio, 1998).

Nesse sentido, é importante reforçar a ideia de construção de uma organização social baseada em princípios de autogestão e cooperação, onde as relações humanas são estabelecidas de forma horizontal e igualitária. Essa abordagem enfatiza a liberdade individual e coletiva, promovendo a ideia de que as comunidades devem se auto-organizar sem a imposição de um governo central ou de estruturas autoritárias. Modelos alternativos de governança, como assembleias populares e cooperativas, são muito importantes no sentido de buscar fomentar a autonomia dos indivíduos, permitindo que tomem decisões que afetam suas vidas e suas comunidades de maneira direta. Essa visão não apenas critica as instituições tradicionais, mas também apresenta um ideal de futuro em que a solidariedade, a ajuda mútua e a justiça social são pilares fundamentais da sociedade, conforme discutido por Kropotkin (2011) e Graeber (2004).

Gallo (2007) afirma que os anarquistas viam na educação uma ferramenta essencial para a transformação social, divulgando não apenas a educação formal, mas também a educação informal, que se manifesta por exemplo em ambientes comunitários e culturais. Nessa linha, Luizetto (1986) destaca que, embora os anarquistas não considerassem a educação o único ou principal agente de mudança revolucionária, eles acreditavam que as profundas transformações na mentalidade das pessoas, promovidas em grande parte pela educação, eram fundamentais para o sucesso da revolução social desejada.

Historicamente, a burguesia é entendida como a classe que sustenta o status quo, promovendo uma educação que serve aos seus interesses econômicos e políticos. Essa educação muitas vezes busca reforçar hierarquias sociais e manter o controle sobre os indivíduos, educando-os para se tornarem cidadãos obedientes e produtivos dentro do sistema capitalista. Os anarquistas, por outro lado, criticam essa visão, argumentando que a educação deve ser um processo libertador, que fomente a autonomia e a capacidade crítica dos indivíduos (Gallo, 1995).

Além disso, este viés anarquista propõe que a educação deve se articular com a luta contra a opressão e a exploração, reforçando a construção de uma cultura de resistência. A criação de escolas libertárias, centros culturais e a valorização da imprensa libertária foram algumas das formas encontradas pelos ativistas para promover suas ideias educacionais. Essas iniciativas visavam não apenas a disseminação do conhecimento, mas também a formação de uma consciência coletiva que desafiasse os valores burgueses (Hell, 1989; Hardman, 2002).

É interessante perceber que, em Gallo (1995), enquanto a educação burguesa frequentemente está ligada à manutenção da ordem social e à promoção do individualismo competitivo, a educação anarquista busca a emancipação coletiva. Bakunin (2000) argumenta que a liberdade individual é inseparável da liberdade coletiva; ele critica as estruturas hierárquicas e repressivas da sociedade, incluindo a educação. Além disso, defende que a liberdade não é um estado natural, mas uma construção social que deve ser refletida nas relações humanas (Ibid, 1995).

O diálogo contínuo entre anarquismo e educação é vital para repensar as práticas educativas da atualidade. Ao desafiar as normas impostas pela ordem vigente, os anarquistas nos convidam a considerar formas de aprendizagem que sejam mais inclusivas, criativas e solidárias, promovendo não apenas a educação como um direito, mas como uma prática libertadora com potencial transformador inestimável.

Conforme enunciado,

A questão educativa sempre foi central nos projetos sociais e políticos anarquistas, em que pese sua enorme diversidade de perspectivas. Como teoria social comprometida não apenas com a crítica ao sistema vigente, mas com sua transformação, os anarquistas viam nos processos educativos uma das estratégias para um processo mais amplo de transformação social. Afinal de contas, pensavam eles, como instituir uma nova organização social se as mentalidades dos indivíduos que a compuseram não forem também transformadas? Como criar uma sociedade sem exploração, se ela está arraigada nas mentalidades e forma de vida dos indivíduos? Para criar uma nova sociedade era necessário, então, criar também uma nova mentalidade, uma nova forma de vida, condizente com esta outra forma de organizar o social. E, para tal empreendimento, a educação apresentava-se como estratégia central (Gallo, 2012, p.170)

Para alcançar esse objetivo, autores e estudiosos de viés anarquista defendem uma educação laica e comunitária, que fosse gerida diretamente pela própria comunidade. Essa abordagem visava garantir que a liberdade educacional não fosse comprometida pela ideologia do Estado, permitindo, assim, a formação mais ampla dos indivíduos.

Tais ideias confrontam diretamente os conceitos de educação burguesa. No entanto, a naturalidade na qual este cenário educacional reducionista foi adotado ao longo da pós modernidade, destaca a importância do esclarecimento dos alunos e da sociedade a respeito de outros formatos de educação. Infelizmente, a escassez de movimentos questionadores abre precedentes para que, mais uma vez, o modelo educacional burguês vincule os estudantes a trajetórias pré determinadas, passivas e podadoras de possíveis desejos (Gallo, 1998).

Neste sentido, se faz necessário realizar uma breve análise sobre alguns marcos do século XIX, na intenção de compreender como a trajetória da educação libertária foi construída a partir do movimento anarquista.

3. Anarquismo e Educação: Princípios e Transformações do Pensamento Libertário

Anarquia significa, em seu sentido amplo, o autogoverno perfeito e irrestrito do indivíduo e, conseqüentemente, a ausência de qualquer tipo de governo externo (Zenker, 1897)¹. De acordo com Woodcock (2002), o termo pode ser utilizado para descrever tanto uma condição negativa, caracterizada pela *ausência de governo*, quanto uma condição positiva, na qual o governo é desnecessário para a manutenção da ordem. Este pensamento foi construído muito antes de ser nomeado, na Grécia e China antiga. No entanto, me atentarei ao período que trata do anarquismo moderno, datado por volta do século XVIII (Woodcock, 2002). Nesse sentido, foi só posteriormente, no século XIX, por meio de Proudhon, que o termo anarquista foi criado, a partir de sua obra “O que é propriedade?”, a palavra anarquia ganhou força no cunho político, atribuindo características positivas ao movimento (Corrêa e Silva, 2015).

O período em questão foi palco de importantes transformações no território europeu, e posteriormente no mundo. Foi onde o campo do pensar passou a ser ocupado por novos desdobramentos, graças a outros sujeitos notórios que teceram massivas críticas aos dogmas da Igreja. Não podemos deixar de destacar a Revolução Industrial, que estancou a guerra existente entre as diferentes classes sociais, além de trazer à tona uma nova dinâmica na ordem mundial. Desta forma, a cisão entre quaisquer formas de opressão era necessária. O Estado e a Igreja eram aliados e ditavam os dogmas vigentes no século XIX, sendo necessário o estabelecimento de uma espécie de contracultura. Ferreira e Toniatti (2014), comentam sobre a atuação de destaque, de Bakunin, na luta anarquista, reforçando em sua escrita o vínculo indissociável entre o Estado e a Igreja, cavando ainda mais o fosso entre as instituições de controle social e os estudiosos do movimento anarquista.

A partir do século XIX, as relações sociais, principalmente as de trabalho, não seriam mais as mesmas, a máxima do capital começaria a desenvolver raízes e os movimentos sociais precisaram se fortalecer para conquistarem melhores condições de vida para sua população. Impulsionados por essas questões, pensadores como Pierre Joseph Proudhon, Karl Marx e Piotr Kropotkin propuseram distintos formatos de socialismo na intenção de alterar o cenário em questão. Gallo (1995) evoca que enquanto o capitalismo utilizava da racionalidade para destacar a eficiência e a produtividade, dando força ao discurso de produção e consumo, os socialistas buscavam uma sociedade mais igualitária, onde fosse possível a emancipação

¹ “ANARCHY means, in its ideal sense, the perfect, unfettered self-government of the individual, and, consequently, the absence of any kind of external government”.

humana, através das conquistas científicas, mas principalmente por meio da Revolução Social.

Assim, a partir de uma corrente específica do socialismo, o movimento anarquista se fez dissidente dos demais movimentos sociais. Pensadores mais radicais que participaram da Revolução Francesa, como William Godwin (1756 - 1836), Charles Fourier (1772-1837) e Saint-Simon (1760-1825), trouxeram diálogos mais acalorados à discussão anarquista. Segundo Woodcock (1990), Godwin foi um dos primeiros expoentes a destacar os males da educação da época, onde o Estado e a Igreja se utilizam do processo educativo para catequizar, controlar, introduzir preconceitos tornando o aluno cada vez mais dependente do professor. Desta forma, o anarquismo ia se limitando temporalmente no sentido que Malatesta (apud Gallo, 1990) frisa:

O anarquismo nasceu da revolta moral contra as injustiças sociais. Sentindo-se sufocados pelo meio social onde eram obrigados a viver e sentindo o sofrimento dos outros como se fossem seus, certos homens convenceram-se de que uma parte do sofrimento dos homens não é consequência inevitável de inexoráveis leis naturais ou sobrenaturais, mas que provinha, ao contrário, de fatos sociais que dependem da vontade humana e podem ser eliminadas pela ação do homem (Gallo, 1990, p.23).

Apesar do borbulhar de ideias a respeito de uma nova sociedade que questionasse a hegemonia vigente, o pensamento anarquista teve que reunir esforços para se fazer presente. Alguns pensadores vigentes no cenário da Revolução Francesa, como Thomas Hobbes (1588-1679) e John Locke (1632-1704) vincularam a noção de anarquia a baderna, desordem e ao caos, conforme destaca Corrêa e Silva (2015). A atribuição de sentido pejorativo ao movimento foi se perpetuando ao longo da história impregnando o senso comum com considerações rasas, parciais e desonestas, sobre o que vem a ser o movimento anarquista e suas contribuições para o mundo. Gallo (1995) nomeou este processo como *esquecimento histórico*, sendo fruto de uma longa perseguição do Estado ao ideal teórico e prático dos movimentos anarquistas.

Nesse sentido, consideramos que;

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 (Corrêa e Silva, 2015, p.40).

A discordância sobre a necessidade de existência de um governo não se refere à permissividade da desordem, muito menos é sinônimo de libertinagem, como o senso comum insiste em destacar. A crítica ao Estado vai de encontro a discordância sobre as dominações de

classe existentes – como a exploração, coação física, dominações político-burocráticas, cultural-ideológicas, bem como o imperialismo e explorações de gênero e raça (Corrêa e Silva, 2015). A partir disso, é possível compreender o conceito de Estado como uma violenta instituição política formadora, que conservou em sua estrutura um poderoso instrumento de classe e dominação social.

Com isso, o movimento libertário se faz ainda mais importante no sentido de unir sua teoria, prática e história aos pensamentos e ações cotidianas, tal como um trabalho de formiga, diário e local, mas que, quando unido, resulta em uma potência inigualável. Este movimento pode ser exemplificado como um círculo, que inexoravelmente está vinculado a elementos e táticas que nos permitem elaborar hipóteses, testá-las, e à medida que são refutadas, adquirimos elementos para aprimorar seus argumentos e propostas, sendo assim um processo extremamente dinâmico e independente (Corrêa e Silva, 2015).

De forma ampla, o movimento propunha distintas estratégias para construir a luta por uma nova sociedade, os autores destacam entre elas;

[...] a coerência entre objetivos, estratégias e táticas e, por isso, a coerência entre fins e meios e a construção, nas práticas de hoje, da sociedade que se quer amanhã; a utilização de meios autogestionários de luta que não impliquem a dominação, seja entre os próprios anarquistas ou na relação dos anarquistas com outros agentes; a defesa da independência e da autonomia de classe, que implica a recusa às relações de dominação estabelecidas com partidos políticos, Estado ou outras instituições ou agentes, garantindo o protagonismo popular das classes dominadas, o qual deve ser promovido por meio da base, de baixo para cima, envolvendo a ação direta (Corrêa e Silva, 2015, p.41)

Complementando o exposto anteriormente, é possível exemplificar alguns dos princípios que estruturam e atravessam a ação anarquista

[...] formado por quatro princípios básicos de teoria e de ação: autonomia individual, autogestão, internacionalismo e ação direta. Autonomia individual: vê no indivíduo a célula fundamental de qualquer grupo ou associação. A relação indivíduo/sociedade, no Anarquismo, é essencialmente dialética: o indivíduo, enquanto pessoa humana, só existe se pertencente a um grupo social; a sociedade, por sua vez, só existe enquanto agrupamento de indivíduos que, ao constituí-la, não perdem sua condição de indivíduos autônomos, mas a constroem. A ação anarquista é essencialmente social, mas baseada em cada um dos indivíduos que compõem a sociedade, e voltada para cada um deles. Autogestão social: em decorrência do princípio de liberdade individual, o Anarquismo é contrário a todo e qualquer poder institucionalizado, contra qualquer autoridade e hierarquização e qualquer forma de associação assim constituída. Para os anarquistas a gestão da sociedade deve ser direta, fruto dela própria, o que ficou conhecido como autogestão. Os libertários propõem uma democracia participativa, onde cada pessoa participe ativamente dos destinos políticos de sua comunidade. Internacionalismo: a constituição dos Estados-nação europeus foi um empreendimento político ligado à ascensão e consolidação do capitalismo, assim, é inconcebível que uma luta política pela emancipação dos trabalhadores e pela construção de uma sociedade libertária possa se restringir a uma dessas unidades geopolíticas às quais chamamos países. Daí a defesa de um internacionalismo da revolução, que só teria sentido se fosse globalizada. A tática de luta anarquista é a da Ação Direta; as massas devem

construir a revolução e gerir o processo como obra delas próprias. A ação direta anarquista traduz-se principalmente nas atividades de propaganda e educação, destinadas a despertar nas massas a consciência das contradições sociais a que estão submetidas, fazendo com que o desejo e a consciência da necessidade da revolução surjam em cada um dos indivíduos. (Gallo, 1995, p.21)

É perceptível como o olhar anarquista defende uma outra formação social e educacional. Um sistema antiautoritário e autogerido é essencial para a formação integral e cidadã dos sujeitos, é através disso que o respeito pode ser exercitado cotidianamente. Aqui *“cada homem tem o direito, quaisquer que sejam as circunstâncias de seu nascimento, de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as faculdades físicas e intelectuais”* (Gallo, 1995b, p. 32).

Posteriormente, o anarquista e pedagogo brasileiro José Oiticica (1882-1957) tece duras críticas a respeito da escolarização formal, que dialogam diretamente com as propostas de Pierre Joseph Proudhon (1809-1865), pois a educação burguesa é pautada no preconceito e na separação, um treinamento quase militar, pautado na obediência as repetições, sem argumentação ou demonstração de fraqueza (ibid, p.34).

Gallo (2015) opta por iluminar outra capacidade que a educação possui, a de ampliar os horizontes acerca do ser humano, compreendendo-o como um ser forjado também pelas representações sociais que lhe são apresentadas ao longo do seu próprio processo educativo. Zarcone (2005) observa que a política dos anarquistas não se esgota na luta contra as instituições existentes, pois o intuito é na luta pela construção de outro tipo de sociedade.

4. Rearranjando a Educação com a Pedagogia Libertária: Risco, Experiência e Autonomia

Como previamente destacado, a educação esvaziada de sentido forja sujeitos comprometidos com regras que muitas vezes não conhecem. Desta forma, observa Tassinari:

[...] à experiência escolar que todos experimentamos a construção de um modelo impensado de 'normalidade' relacionado a certa forma de ensino e aprendizagem e à consequente obliteração de quaisquer outras formas que fujam a esse modelo (Tassinari, 2008, p. 162).

Através dessa problemática, nada nova, da educação, os projetos libertários destacam que não será o Estado a fornecer a emancipação educacional que tanto o proletariado desejava. Não seria este modelo, burguês em sua essência, aquele a promover uma reforma educacional que beneficie os proletários (como acreditavam os socialistas), os próprios trabalhadores que precisam construir sua emancipação.

Tendo como mote a liberdade, o intuito da educação libertária é gestar indivíduos na liberdade, desconstruir as práticas hegemônicas formando sujeitos conscientes e capazes de viverem em solidariedade na sociedade. O intuito aqui é instigar para libertar, ensinar e aprender a construção da liberdade, onde cada um assume sua singularidade, mas não se fecha para o coletivo a sua volta. Esse dito esclarecimento dos sujeitos é um fator essencial para o enfrentamento da injustiça social, porém somente isso não é o suficiente para extinguir tamanhas disparidades.

Para que esta mudança ocorra, é preciso desenvolver práticas que ajudem na construção destes objetivos, uma delas é a autogestão educacional. Mariana (2010, p. 01) trabalha com o conceito de autogestão como sendo *“um processo de transformação das estruturas heterônomas de governo em dinâmicas auto instituintes da sociedade, a partir de relações sociais anti-hierárquicas, anti estatais e anticapitalistas”*.

Através das notórias lutas autônomas, como a Comuna de Paris (1871), as greves na Rússia (1905-1917), e a Guerra Civil Espanhola (1936-1939), o conceito de autogestão foi se fortalecendo até os dias atuais, se tornando cada vez mais complexo. Nos coletivos libertários, povos originários ou nos grupos de trabalhadores rurais, estas formas de libertárias de ação nos fornecem alternativas viáveis para sua aplicação na atualidade.

Gallo (1995), destaca a aplicação do conceito de autogestão, em um sentido mais pedagógico, reforçando que tal processo envolve dois níveis;

A aplicação do princípio autogestionário à pedagogia envolve dois níveis específicos do processo de ensino-aprendizagem: primeiro, a **auto-organização** dos estudos por

parte do grupo, que envolve o conjunto dos alunos mais o(s) professor(es), e toda a comunidade escolar — serventes, secretários, diretores etc. 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 (GALLO, 1995, p. 45-46).

Nesse contexto, o aprendizado precisa ser um processo ativo, no qual toda a comunidade escolar participe de forma colaborativa, sem precisar estar subordinada a uma hierarquia rígida ou a ideias centralizadas. Estes ensinamentos formais, relacionados aos conteúdos programáticos, acontecem de maneira integrada com os demais aprendizados sociais e políticos. É nessa dimensão mais implícita que o verdadeiro potencial educativo se revela, pois é nela que habilidades como cooperação, tomada de decisão e resolução de conflitos se desenvolvem simultaneamente à construção dos conceitos formais.

É interessante compreender que esse modelo visa reconfigurar as relações de poder, já tão enraizadas em nossa sociedade. Aqui todos os envolvidos têm voz e vez nas decisões que afetam o coletivo. No campo educacional, isso se exercita na promoção de ambientes onde o diálogo, a cooperação e a participação ativa de todos, permitindo que os sujeitos desenvolvam plenamente suas potencialidades em um contexto de liberdade e igualdade

Queiroz (2002) destaca

O ensino deve ser igual para todos em todos os graus, por conseguinte deve ser integral, quer dizer, deve preparar cada criança de ambos os sexos tanto para a vida do pensamento como para o trabalho, a fim de que todos possam igualmente tornar-se homens completos (BAKUNIN apud MORYIÓN, 1989, p.43).

A escola, sob uma perspectiva libertária, é reinterpretada através de princípios autogestionários e classes mistas, onde as dimensões intelectual e física são integradas em uma proposta de educação integral. Este modelo não apenas tenta evitar essa separação entre trabalho manual e intelectual, mas também promover uma educação mais completa, que busca humanizar os indivíduos através dessas interação entre diferentes pessoas, ambientes e experiências. Gallo (2012), reforça que Proudhon, um dos teóricos pioneiros dessa ideia, enfatizava a importância dessa troca contínua entre os sujeitos como um processo essencial para a produção coletiva de cultura e, conseqüentemente, para a humanização da sociedade. Em uma sociedade que muitas vezes fragmenta as funções intelectuais e manuais, a proposta libertária de educação integral procura resgatar a unidade dessas facetas (ibid, 2012).

Gallo (1995) reforça que a autonomia só pode ser verdadeiramente alcançada quando os educandos estão dispostos a enfrentar o risco inerente ao processo educativo. A pedagogia do risco envolve a abertura ao desconhecido, à incerteza, permitindo que tanto educadores quanto educandos assumam o controle de suas trajetórias educativas, aprendendo com a experiência e com os erros. Esse risco é, portanto, necessário para que a autonomia não seja apenas um ideal abstrato, mas uma prática a ser construída rotineiramente.

Com isso, educação integral que destacamos visa o desenvolvimento harmônico dessas capacidades intelectuais e físicas, encontrando na aprendizagem pela experiência uma de suas principais estratégias. Gallo (2007) defende que a educação não deve se limitar ao conteúdo teórico, mas deve incluir experiências práticas que possibilitem aos indivíduos se desenvolverem em todas as dimensões de sua existência.

A horizontalidade nas relações educativas, por sua vez, envolve, na situação atual, o que é entendido como rejeição da submissão e da autoridade centralizada. Gallo (1995) argumenta que as relações entre educadores e educandos devem se processar de maneira igualitária, que não permite sobreposição ou reprodução de lógica hierárquica que, em última instância, é base para mais dominação. Isso significa que a horizontalidade é fundamental para que a educação seja um processo de cooperação e troca, onde todos os envolvidos têm voz ativa e são igualmente responsáveis pelo seu sucesso no processo educativo.

Observando este processo percebemos que a construção de uma moral libertária está intrinsecamente ligada à criação de espaços de liberdade. Gallo (1995) enfatiza que esses espaços são essenciais para que os indivíduos possam experimentar, errar e aprender sem medo de repressão ou punição. Esses ambientes de liberdade são cruciais para o desenvolvimento de uma nova linguagem, em que o processo educativo floresça e encontre condições necessárias para a formação de uma consciência coletiva mais solidária com o próximo.

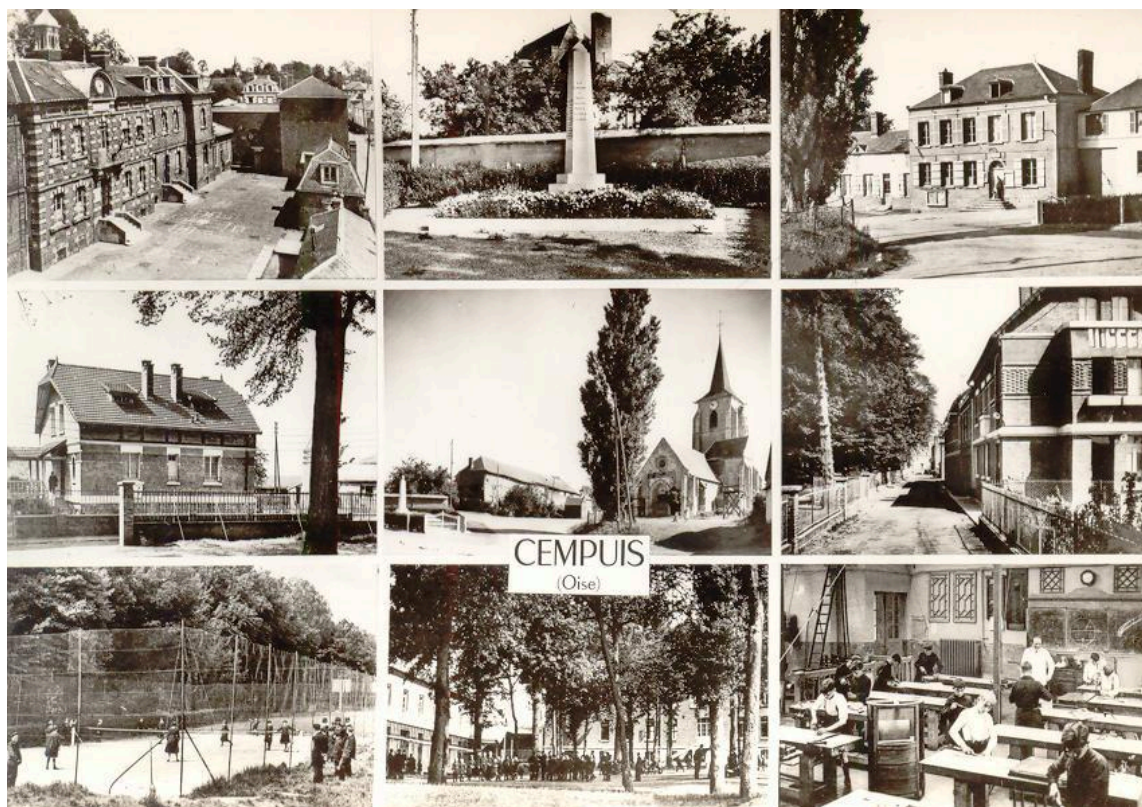
Em síntese, a pedagogia libertária incorpora os conceitos elencados anteriormente; como autogestão, horizontalidade, experimentação e liberdade. É uma proposta educativa que não apenas critica o sistema educativo tradicional, mas também propõe uma alternativa viável, mesmo que seja um pouco mais radical. Esta abordagem educativa pretende transformar não apenas a forma como as pessoas veem o mundo, mas como o mundo as vê, induzindo a uma real revolução não apenas educacional, mas de pensamento e vida.

5. Experiências Educacionais Pioneiras na Prática Anarquista, da teoria à ação

As experiências libertárias apresentadas tem a intenção promover formas alternativas de organização social e educacional, desafiando e reinventando as estruturas convencionais da sociedade. Entre as diversas iniciativas de experiências libertárias, destacam-se o Orfanato Prévost em Cempuis (França), durante o período em que o pedagogo e ativista socialista Paul Robin o dirigiu (1880-1894); a escola e comunidade La Ruche, fundada por Sébastien Faure em Rambouillet, França (1904-1917); e a Escola Moderna de Barcelona (1901-1905), estabelecida por Francisco Ferrer y Guàrdia. Ao longo dos anos, essas experiências não apenas perduraram, mas também exerceram uma influência significativa sobre movimentos e práticas ao redor do mundo.

5.1 O Orfanato Prévost

Figura 1 - Visão do Orfanato Prévost.



Fonte: Cempuis (2025, p.01).

Com Paul Robin os horizontes libertários traçaram novos caminhos na França. Entre os anos 1880 e 1894, o Orfanato Prévost, na cidade de Cempuis, presenciou o borbulhar da educação anarquista durante mais de uma década. A proposta do orfanato havia partido de

seu doador e fundador, o falecido Joseph-Gabriel Prévost, deixando em seu testamento orientações para a construção e gestão do orfanato nos moldes; estudo laico, praticado por professores também laicos e para crianças de ambos os sexos, crianças estas que deveriam frequentar as aulas conjuntamente (Floresta, 2007).

Robin foi o encarregado de administrar todo este sistema, com o intuito de promover a formação completa de meninos e meninas, ele dinamizou os conceitos libertários construídos anteriormente e os pôs em prática em um modelo educacional, priorizando a educação intelectual, física e moral. Era necessário destruir preconceitos e posturas criadas pelo ensino vigente, Estatal ou pela Igreja, buscando com isso promover sujeitos competentes, que também sejam detentores do saber científico, mais autônomos e conscientes, capazes de lutar pelas suas liberdades (*ibid.*, 2007).

Felizmente, Robin não era um novato no assunto; ele havia dedicado uma parte significativa de sua vida a projetos e discussões libertárias, e a outra parte se comprometeria com ações pedagógicas, tanto no orfanato quanto fora dele. Graças às lutas sociais nas quais participou anteriormente, como a Comuna de Paris, Paul Robin foi escolhido para dirigir o orfanato de Cempuis.

Segundo Floresta (2007), foi por meio desse orfanato que se estabeleceu um precedente para a educação libertária. Robin propôs métodos e instrumentos pedagógicos que fundamentaram a construção dessa pedagogia libertária. Ele foi um intelectual à frente de seu tempo; muitas das ideias que desenvolveu no orfanato, como por exemplo uma formação racionalista, influenciaram diversos educadores, entre eles Ferrer y Guàrdia (Martins, 2009).

Nesse sentido, Floresta (2007) nos auxilia a destacar as características essenciais dispostas por Robin; a educação integral, envolve o desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e morais, reforçando que meninos e meninas de diferentes esferas sociais, têm direito de ter uma formação completa. O orfanato utiliza do conceito de que o ser humano é um ser individual, mas também é coletivo, com isso ele precisa desenvolver as faculdades mentais primárias, compartilhadas por todos, para que posteriormente trabalhe as capacidades coletivas, e também as profissionalizantes. Entende-se que ninguém nasce sabendo, mas que o conhecimento se constrói à medida que habilidades e conteúdo são descobertos, questionados e desenvolvidos pelos próprios sujeitos (Floresta, 2007).

Gallo (1995) destaca que a parte prática da formação integral no orfanato era composta por diversas oficinas, onde os jovens aprendiam diferentes ofícios. Ao final do

processo formativo, estes jovens já estavam equipados com os conhecimentos iniciais necessários para ingressar e até mesmo se especializar na área de seu interesse.

Martins (2009) observa que a formação integral também abordava a saúde e o ensino da higiene do corpo, ensinando as próprias crianças a acompanharem seu desenvolvimento físico. Além disso, essa formação intelectual visava desenvolver todas as faculdades mentais, como a observação, produção, memorização e imaginação das crianças. Ela também abordava a educação moral, na intenção de criar uma rotina de justiça nas relações que aconteciam ali na comunidade. Para além dos aspectos tangíveis, Robin enfatizava a educação estética por meio das diversas artes, uma atividade que, fora do orfanato, era somente acessível aos indivíduos abastados da sociedade. Agora, essa formação era oferecida também no Orfanato Prévost (Castro, 2011).

Nesse sentido, a curiosidade ao longo da jornada educativa é extremamente importante no processo. Figueiroa (2007) frisa que a força motriz da primeira infância é baseada nas experiências práticas que despertam o interesse pelas coisas à sua volta. Assim, ele afirma:

[...] as atividades partem da individualidade para a coletividade, de forma que as crianças aprendam a se socializar de maneira sadia e consigam desenvolver atividades em grupo. Essa fase inicial se encerra quando as crianças já possuem um repertório básico de conhecimentos, condições de uma elaboração lógica do conhecimento e uma capacidade razoável de abstração (Figueiroa, 2007, p. 35).

Outro ponto importante desenvolvido no Orfanato de Cempuis foi a educação racional, isto é, o educar desvinculado da religião, pautado na racionalidade científica moderna, onde não havia mais espaço para a servidão divina, bem como sua figura de poder (Floresta, 2007).

A educação mista, também conhecida como co-educação, ocupa um lugar de destaque na proposta de Robin. Floresta (2007) destaca que o ensino misto, realizado entre meninos e meninas em uma mesma sala, compartilhando vivências comuns, gerou grande incômodo na comunidade conservadora espanhola que via essa questão como um perigo moral na época. Por fim, Robin enfatiza que seu projeto o ensino libertário, era definido como *“[...] a supressão progressiva da autoridade em favor da liberdade e autonomia individuais, visto que o objetivo último dessa educação é formar homens livres que respeitem e amem a liberdade alheia”* (Floresta, 2007, p. 123).

A partir disso, é possível perceber como a prática cotidiana implementada no orfanato dialogava com os conceitos propostos por Proudhon e Bakunin. O dia a dia anti-hierárquico e multidisciplinar promovia um caminho possível, fugindo diariamente de

vícios castradores e alienantes na educação. Essa abordagem no orfanato perdurou por anos, oferecendo aos jovens uma transição mais segura para a maioridade. Tal pluralidade do Orfanato Prévost ecoou pelo mundo, mesmo após o afastamento de Robin, que foi perseguido e exonerado em 1894, conforme destacado por Gallo (1995).

Apesar de a administração de Robin ter chegado ao fim em 1894, o legado do Orfanato Prévost continuou a ressoar ao longo das décadas. Sua experiência não apenas inspirou novas iniciativas libertárias que perduram até hoje, mas também ajudou a consolidar os alicerces de uma pedagogia profundamente conectada ao cotidiano e às vivências subjetivas da comunidade.

5.2 A experiência *La Ruche* (A Colmeia)

Figura 2 - Visita a Colmeia.



Fonte: Ação Educativa (2017, p.01).

A experiência de *La Ruche*, em português "A Colmeia", foi outra iniciativa relevante no meio libertário. Com características distintas da proposta de Prévost, a Colmeia foi fundada em 1904 e permaneceu ativa até 1917, na França, nos arredores de Paris, em uma fazenda na região de Patis-Rambouillet. À frente desse projeto estava Sébastien Faure, pedagogo anarquista e militante francês. No entanto, a proposta da Colmeia foi evocada não apenas por ele, mas também por amigos, jovens e crianças da região (Uehara, 2010).

Faure cresceu em um ambiente profundamente marcado pela fé católica. Nascido em uma família abastada, passou grande parte de sua juventude em colégios jesuítas, onde recebeu uma formação religiosa completa. No entanto, durante a adolescência, um momento de ruptura transformou sua trajetória. Faure se afastou do meio religioso e direcionou sua energia para o movimento operário. A partir de 1888, passou a se engajar ativamente na militância, unindo forças com figuras revolucionárias como Malatesta e Kropotkin, que defendiam os ideais de um comunismo anarquista (Gallo, 1990).

Neste contexto, Faure se aproximou de Paul Robin e voltou seu olhar para a educação libertária, com ideias que se assemelhavam às propostas de Prévost, como educação integral, ensino laico e co-educação. O fato desta comunidade-escola estar desvinculada do Estado e da Igreja dava a ela um caráter ainda mais livre em suas ações (Gallo, 1990). A experiência da Colmeia trouxe à vida uma proposta pedagógica que valorizava profundamente a participação ativa das crianças. Nela, a auto expressão e o aprendizado colaborativo não eram apenas incentivados, mas se tornaram pilares fundamentais do processo educativo. Essa abordagem dialogava de maneira harmoniosa com os ideais do movimento anarquista, que defendia uma educação libertadora, comprometida com a emancipação e o desenvolvimento da consciência crítica de cada indivíduo.

Os autores Marques e Silva (2015) destacam que a Colmeia era um espaço de vida comunitária e libertária, onde crianças e adultos conviviam em uma propriedade rural, funcionando quase como uma sociedade à parte, guiada pelos valores autogestionários e cooperativistas. As crianças que frequentavam a Colmeia eram, em sua maioria, filhas de operários, e muitas dificilmente teriam acesso à instrução se não fosse pela oportunidade oferecida por esse espaço.

O ambiente da Colmeia era como um grande laboratório, existiam diversas atividades além das aulas convencionais. Faure e uma equipe diversa de profissionais promoveram oficinas de marcenaria com os jovens, além de outras atividades, como alfaiataria, desenvolvimento de plantações, tipografia e práticas artísticas e culturais, como descreve Gallo (1990).

Vale destacar a forte presença da imprensa, elaborada pela própria comunidade, oferecia seus serviços a agentes externos à Colmeia, como sindicatos, cooperativas, universidades populares e outros empreendimentos de vanguarda. A Colmeia encontrava sua base de sustentação por meio das atividades gráficas e da produção de alimentos, garantindo que as famílias pudessem participar sem qualquer custo. Da mesma forma, os professores também não recebiam remuneração, pois todas as funções dentro da Colmeia eram

desempenhadas de forma voluntária. No entanto, essa dedicação coletiva não eliminava os desafios financeiros, e a questão orçamentária permanecia uma preocupação constante (Gallo, 1990).

No que tange a educação integral, Faure dispara;

“A educação deve ter por objeto e resultado formar seres tão complexos quanto possível, capazes de ir além das suas capacidades cotidianas, quando as circunstâncias ou as necessidades o permitam ou exijam: os trabalhadores manuais, abordar o estudo de um problema científico, de apreciar uma obra de arte, conceber ou executar um plano, até mesmo participar de discussões filosóficas; os trabalhadores intelectuais, de pôr a mão na massa, se servirem com destreza dos seus braços, de fazerem um papel decente e um trabalho útil (Faure, 2015 p.120)”.

Na Colmeia, os jovens eram incentivados a aprender a aprender, em um processo que ia além da simples transmissão de conhecimento. Os tutores ofereciam uma base sólida, estruturada nas ciências, como ponto de partida para que cada criança pudesse explorar, por conta própria, outros saberes que despertassem sua curiosidade e interesse (Gallo, 1990). Esse movimento ativo de busca pelo conhecimento era transformador, pois permitia que as crianças se conectassem, ou não, com novos universos de interesses, paixões e descobertas. Em uma época em que esse tipo de abordagem era uma rara exceção, a Colmeia ousava acreditar no potencial único de cada indivíduo para trilhar suas próprias aventuras no aprendizado.

A jornada educativa vivida na Colmeia refletia um contraste profundo com a dicotomia presente na sociedade da época. De um lado, havia a educação pela liberdade, praticada na Colmeia, que tinha como propósito despertar a consciência. Do outro lado, a educação pela obrigação e domesticação dos instintos. Na Colmeia, a prática pedagógica não se limitava a ensinar, mas sim libertar, oferecendo às crianças a chance de crescerem em um ambiente de respeito e autonomia (Ibid, 1990).

Após treze anos de intensa atividade, a comunidade da Colmeia fechou suas portas, vítima de uma crise econômica cada vez mais evidente. A dificuldade em alcançar a autossuficiência financeira tornou-se insustentável, e foi ainda mais agravada pela eclosão da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). A guerra trouxe consigo dor, privações e um ambiente que dificultava ainda mais a manutenção da comunidade, não tendo para onde fugir.

Como uma verdadeira microssociedade libertária, a Colmeia não apenas abrigou, mas também formou mentes que posteriormente se tornaram pilares do pensamento anarquista. Uehara (2010) destaca o caso de Aristide Lapeyre, que, aos 14 anos, fugiu de casa para se juntar à comunidade. Anos mais tarde, Lapeyre seria um dos fundadores da Federação Anarquista Francesa, carregando consigo os ideais vividos em na Colmeia. Outra

personalidade marcante que teve contato com a comunidade foi Emma Goldman, uma das mais influentes anarquistas de sua época, Goldman visitou La Ruche em 1907 e, ao retornar, descreveu sua experiência como transformadora.

Em suas memórias, Goldman enfatizou a importância dessa comunidade para a educação libertária, reconhecendo seu papel essencial na formação de indivíduos livres. Ela afirmou: *"Minha visita a La Ruche foi uma valiosa experiência, me fez perceber o quanto poderia ser feito na direção da educação libertária, mesmo sob o atual sistema. Para construir o homem e a mulher do futuro, para libertar a alma da criança"* (Goldman, 1970, p. 408-409 apud Uehara, 2010, p. 97-98). Essa visão foi determinante para que Goldman, anos depois, liderasse a fundação da Modern School em Nova York, consolidando os ideais libertários da Colmeia em outro continente.

Embora tenha enfrentado dificuldades financeiras e políticas que levaram ao seu fechamento em 1917, a Colmeia deixou um legado significativo para a pedagogia libertária. A experiência influenciou iniciativas educacionais posteriores e consolidou-se como um modelo de resistência às práticas educativas tradicionais, reforçando a importância da autogestão, do apoio mútuo e da educação integral na formação de indivíduos (Faure, 2015; Gallo, 1995).

5.3 A Escola Moderna de Barcelona

Figura 3 - Alunos da Escola Moderna.



Fonte: Fundació Ferrer I Guàrdia (2025, p.01).

A última experiência a ser elencada foi a do pedagogo e pensador espanhol Francisco Ferrer y Guàrdia (1859-1909), amplamente reconhecido por suas contribuições ao debate educacional no final do século XIX e início do século XX. Ele esteve inserido em um período de profundas transformações sociais e políticas, atuando de forma ferrenha na crítica ao clericalismo e no desenvolvimento de uma pedagogia racionalista, articulada com seus ideais anarquistas.

Conforme elenca Ferrer (2014), a Espanha do século XIX era caracterizada por profundas desigualdades sociais e econômicas, marcadas pela predominância de uma economia agrária e pelo papel central da Igreja Católica, tanto na esfera política, quanto na econômica, fortalecendo a manutenção de um status quo. Assim, questionar essa instituição tornava-se essencial.

Ferrer também foi fortemente influenciado pelos pensamentos de Piotr Kropotkin e Élisée Reclus (1830-1905), dois renomados intelectuais anarquistas do final do século XIX. Ambos acreditavam que a sociedade deveria se organizar com base no apoio mútuo e na cooperação, rejeitando os modelos hierárquicos e competitivos que sustentavam o capitalismo, assim como as estruturas de poder das instituições religiosas e estatais. Para eles, uma convivência mais justa e solidária só seria possível ao romper com essas dinâmicas de dominação e controle (Kropotkin, 2011; Reclus, 2002).

Piotr Kropotkin (2011), destacou que a solidariedade é um elemento essencial para o progresso das sociedades humanas. Segundo ele, *"o apoio mútuo tem raízes tão profundas quanto a luta pela existência e é tão necessário quanto esta última"* (Kropotkin, 2011, p. 45). Inspirado por essa visão, Ferrer incorporou esses princípios à coeducação na Escola Moderna, transformando a solidariedade em um pilar central de sua proposta educativa. Educar é também cultivar relações humanas baseadas no respeito, na colaboração e no apoio mútuo, elementos que fortalecem não apenas indivíduos, mas toda a comunidade.

Élisée Reclus, por sua vez, trouxe uma abordagem ética e geográfica à perspectiva de Ferrer. Para Reclus, compreender o mundo como um sistema interconectado era crucial, e as ações humanas deveriam ser guiadas por princípios de respeito e responsabilidade ambiental. Como destacado, *"o ensino deve servir não apenas para iluminar as mentes, mas também para formar corações éticos e responsáveis"* (Reclus, 2002, p. 78). Assim, Ferrer buscava formar indivíduos capazes de atuar de maneira ética e consciente na sociedade.

Durante seu tempo em Paris, Ferrer teve como aluna e amiga próxima a senhorita Meunier, com quem compartilhou sua visão de uma escola baseada nos princípios

do racionalismo. De origem católica e possuidora de considerável fortuna, Meunier destinou parte de sua herança a Ferrer, com o propósito de financiar a criação de uma escola que rapidamente ganharia destaque (Ferrer, 2014).

Ferrer expressa com clareza sua intencionalidade, como ele próprio destaca:

[...] senhorita, chegamos a um ponto em que é preciso nos determos a buscar uma orientação nova. O mundo necessita de nós, reclama o nosso apoio, e conscientemente não podemos negá-lo. Me parece que empregar em comodidade e prazeres recursos que fazem parte do patrimônio universal e que serviriam para fundar uma instituição útil e reparadora é cometer uma defraudação, e isto não pode ser feito nem no conceito de crente nem no de livre-pensador. Portanto, anuncio a você que não pode contar comigo para as próximas viagens. Eu devo as minhas ideias à humanidade, e penso que você, sobretudo desde que substituiu sua antiga fé por um critério racional, deve sentir um dever igual'. (Ferrer, 2014, p.4)

A partir disso, ao retornar à Espanha, Ferrer deu início ao seu grande projeto, sua maior contribuição ao campo educacional, fundamentado na convicção de que as experiências das crianças devem ser valorizadas, acolhidas por uma educação integral do ser, onde se destaca o raciocínio, ao em vez da plena obediência aos dogmas religiosos, ele inaugurou a Escola Moderna de Barcelona, em 1901, a qual virá a se tornar um marco na educação libertária.

A proposta de Ferrer tinha como base o ensino racional, abordagem que buscava privilegiar o desenvolvimento da razão e da autonomia, entendendo a educação como um instrumento de transformação social. Nesse contexto era essencial que a educação capacitasse os indivíduos a questionar e superar estruturas opressoras, como o capitalismo e o clericalismo. Ele rejeitava os métodos tradicionais baseados em prêmios, castigos e memorização, em contrapartida defendia uma educação prática e experimental desde seu currículo, destacando o aprendizado mútuo e incentivam a experimentação (Ferrer, 2014).

Consciente de que a formação humana nunca é neutra, Ferrer dedicou atenção especial aos materiais utilizados na Escola Moderna. Ele entendia que os livros e recursos disponíveis, tanto para professores quanto para alunos, deveriam refletir uma pedagogia libertária e crítica, livre das imposições ideológicas das classes dominantes. A biblioteca da escola, portanto, foi reestruturada como um espaço de produção e disseminação de conhecimento alinhado aos ideais libertários (Ferrer, 2014).

A educação tradicional estava historicamente alinhada aos interesses das classes dominantes, com isso declara:

Se a escola havia estado durante todo o tempo, desde a mais remota antiguidade, submetida não ao ensino em seu amplo sentido de comunicar à geração nascente a soma do saber das gerações anteriores, mas ao ensino de acordo com a autoridade e a conveniência das classes dominantes, e portanto, destinado a fazer obedientes e submissos, é evidente que nada escrito para tal fim poderia ser utilizado (Ibid, p. 39).

Além dos materiais didáticos extremamente criteriosos, Ferrer organizou a estrutura pedagógica da escola com base em princípios inovadores para a época. Entre os destaques estavam a coeducação de gêneros e classes sociais, a promoção da higiene escolar, a abolição de prêmios e castigos e as inspiradoras conferências dominicais. Essas conferências iam além do espaço escolar, abrindo suas portas para a comunidade, reunindo famílias e trabalhadores. Funcionavam como uma verdadeira "universidade popular", onde ideias eram compartilhadas e o conhecimento se tornava um bem comum, acessível a todos. Muitas palestras abordaram temas como fisiologia, higiene, geografia e ciências naturais, ampliando o alcance do conhecimento para além das salas de aula (Ferrer, 2014).

Em vez de reforçar uma suposta hierarquia de capacidades entre os alunos, Ferrer propunha um ambiente educativo que valorizasse o aprendizado colaborativo e a autoavaliação. Essa abordagem buscava libertar as crianças da lógica meritocrática e repressiva, promovendo a equidade e a liberdade de expressão no processo de aprendizagem (Ferrer, 2014).

Complementando essa perspectiva, as assembleias da Escola Moderna surgiram como um dos pilares mais democráticos e inovadores do modelo pedagógico da escola. As assembleias eram momentos de encontro e diálogo, onde estudantes e educadores compartilhavam responsabilidades, resolviam conflitos e traçavam juntos os caminhos para o futuro da comunidade escolar. Como afirmou Ferrer: *"A escola deve ser o reflexo da sociedade que almejamos construir. As assembleias, enquanto espaços de diálogo e decisão, são o núcleo dessa nova pedagogia, onde os alunos aprendem a ser cidadãos em sua plenitude"* (Ibid., 2014, p. 72).

Além de serem um mecanismo de gestão democrática, as assembleias serviam como uma ferramenta pedagógica poderosa. Ao participar das discussões, os alunos desenvolveram habilidades como argumentação, empatia e pensamento crítico. Emma Goldman, expoente no que se trata de anarquismo, visitou a Escola Moderna em 1907 e destacou o papel transformador das assembleias: *"As reuniões escolares eram um exemplo vivo de como a liberdade e a responsabilidade podem coexistir, formando o caráter das crianças para um futuro mais humano e igualitário"* (Goldman, 1970, p. 410).

Outra criação emblemática que não pode deixar de ser destacada foram os folhetins e demais publicações próprias. Elas desempenharam papel central na disseminação dos ideais racionalistas e libertários defendidos pela escola, tais materiais serviram tanto para apoiar as práticas educativas quanto para ampliar o alcance da pedagogia libertária, conectando-a a outros movimentos sociais e intelectuais (Ferrer, 2014).

A produção própria envolvia engajar a comunidade local, os trabalhadores e as famílias dos estudantes, criando uma rede de apoio ao projeto educacional da escola. Além disso, os folhetins ofereciam uma plataforma para debater temas contemporâneos, como a crítica ao clericalismo, ao capitalismo e às desigualdades sociais, alinhando-se às lutas anarquistas e anti autoritárias do período (Avrich, 1980).

As publicações da Escola Moderna eram enriquecidas por artigos de intelectuais renomados da época, como Élisée Reclus e Piotr Kropotkin, cujas reflexões sobre educação, ciência e sociedade trouxeram uma profundidade única ao projeto. Essas contribuições não apenas ampliaram o alcance das ideias da escola, mas também reforçaram seu caráter internacional e interdisciplinar. Por meio dessas colaborações, a Escola Moderna se conectava a movimentos libertários ao redor do mundo, reafirmando seu compromisso com a transformação social e o avanço do pensamento crítico (Reclus, 2002; Kropotkin, 2011).

Ferrer acreditava que o controle sobre a produção de materiais educativos era essencial para evitar a influência de ideologias dominantes. Em suas palavras: *“Os livros devem ser instrumentos de liberdade, não de opressão; devem ensinar a pensar, não a obedecer”* (Ferrer, 2014, p. 112). E para alcançar isso era essencial a produção local e pela própria comunidade.

Francisco Ferrer y Guàrdia encontrou um fim trágico, mas profundamente simbólico. Em 1909, no contexto da Semana Trágica em Barcelona, ele foi injustamente acusado de ser o mentor intelectual das manifestações populares e condenado à morte em um julgamento amplamente criticado por sua parcialidade. O governo espanhol, profundamente alinhado aos interesses da Igreja Católica, via na figura de Ferrer uma ameaça direta à ordem estabelecida. Sua execução, em 13 de outubro de 1909, marcou o fechamento da Escola Moderna, que, apesar de sua curta existência, já havia semeado ideias libertárias em todo país (Ferrer, 2014; Avrich, 1980).

Sua morte rapidamente o transformou em mártir da educação libertária e da luta contra a opressão. Protestos e manifestações ocorreram em todo o mundo, grandes centros europeus, na América Latina, todos denunciando a violência de um Estado que silenciava um dos mais inovadores pedagogos do século XX. Emma Goldman, em suas

memórias, destacou que Ferrer não apenas inspirou educadores e militantes, mas também personificou a resistência às instituições autoritárias e dogmáticas (Goldman, 1970). Embora a Escola Moderna tenha sido encerrada, seu legado perdurou em inúmeras iniciativas educacionais posteriores, incluindo as Modern Schools nos Estados Unidos e Escolas Modernas no Brasil. Ferrer continua sendo uma referência histórica para aqueles que acreditam na educação como um instrumento de emancipação e transformação social, reafirmando que, mesmo diante da repressão, às ideias libertárias têm o poder de transcender fronteiras e gerações (Kropotkin, 2011; Safón, 2003).

6. Considerações Finais

Ao longo deste trabalho, mergulhamos na proposta da pedagogia libertária, uma alternativa educativa que tende a desafiar as estruturas hegemônicas e se posicionar como um grito por emancipação e liberdade em um mundo muitas vezes sufocado por regras e hierarquias. Longe de ser uma utopia teórica, a pedagogia libertária se concretizou em práticas que transformam vidas e sociedades.

A reflexão teórica sobre os fundamentos do pensamento anarquista, com sua crítica ao autoritarismo e à desigualdade social, foi essencial neste estudo. Esta busca por autonomia, solidariedade e justiça social são os pilares de uma educação libertária. Tal abordagem se apresenta ainda hoje como uma alternativa potente ao modelo educacional tradicional, reforçando sua relevância para a transformação da sociedade e das práticas educativas.

Autores como Proudhon, Bakunin e Kropotkin são compreendidos como pilares teóricos dessa corrente, cujas ideias transcenderam a política e influenciaram diretamente a educação nas experiências libertárias espalhadas pelo mundo. Kropotkin (2011), enfatizou a cooperação como um fator essencial para o progresso humano, enquanto Bakunin reforçou a importância da educação para a emancipação individual e coletiva, sendo a referência na rejeição do Estado e da Igreja no ensino (Gallo, 1995; Corrêa e Silva, 2015).

No campo pedagógico, Paul Robin, Sébastien Faure e Francisco Ferrer y Guàrdia foram figuras centrais para instituir este conceito de educação libertária. No Orfanato Prévost, Robin implementou a educação integral, incluindo aspectos físicos, intelectuais, culturais e emocionais, reconhecendo a complexidade do ser humano e oferecendo uma formação completa, que transcende as exigências do mercado de trabalho.

Por sua vez, A Colmeia, sob a liderança de Faure, ganhou espaço como sendo uma microssociedade autônoma que integrava práticas pedagógicas libertárias com trabalho comunitário e auto suficiente economicamente. A importância dada às atividades práticas, como tipografia e agricultura, além da produção de materiais educativos, reafirmava o valor de conectar o aprendizado à vida cotidiana e às demandas da comunidade em que se estava inserida (Uehara, 2010; Faure, 2015).

A Escola Moderna de Barcelona, idealizada por Ferrer, foi tida como um marco ao propor uma educação livre de dogmas e centrada no raciocínio crítico. Suas práticas, como assembleias escolares e materiais didáticos produzidos sob uma perspectiva racionalista, foram fundamentais para promover um ambiente educacional mais democrático e inclusivo. A autogestão educacional, destacada por Gallo (1995), é um exemplo de prática fundamental que promoveu a participação ativa dos estudantes no processo educativo.

Embora ainda enfrente desafios significativos para sua ampla implementação, a educação libertária vai além de uma crítica ao sistema vigente: ela oferece uma visão concreta e transformadora do que a educação pode ser. Seu legado, mesmo após décadas, permanece como um farol para todos aqueles que acreditam na educação como um ato de resistência, uma ferramenta de emancipação e um caminho para a construção de um futuro mais justo e humano.

Como nos lembra Gonçalves (2008), a educação deve iluminar as mentes, não submetê-las. Que sigamos, então, com essa luz, mantendo viva a esperança de um mundo onde a liberdade, a solidariedade e a justiça sejam os alicerces de toda prática educativa.

7. Bibliografia

AVRICH, Paul. **The Modern School Movement: Anarchism and Education in the United States**. Princeton: Princeton University Press, 1980.

AÇÃO EDUCATIVA. **Imagem da escola La Ruche (A Colmeia)**. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/curto-circuito-as-experiencias-das-escolas-libertarias-e-as-ocupacoes-secundaristas/>. Acesso em: 19 jan. 2025.

BAKUNIN, Mikhail. **O Estado: alienação e natureza**. In: MALATESTA, Errico et al. O anarquismo e a democracia burguesa. 2. ed. São Paulo: Global, 1989. p. 35-44. (Coleção Bases, n.18). Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?s_elect_action&co_autor=171. Acesso em: 19 out. 2023.

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_TrabalhoparaANPUH2011-AutopiapossivelPaulRobineoOrfanatoPrevost.pdf. Acesso em: 19 out. 2023.

CEMPUIS. **Orfanato Prévost antes de sua transformação no Instituto Gabriel Prévost**. Disponível em: <https://www.cempuis.fr/vie-locale/institution-gabriel-prevost/>. Acesso em: 19 jan. 2025.

Congresso Nacional De Educação - Educere I Seminário Internacional De Representações Sociais, Subjetividade E Educação - SIRSSEE, 10., 2011, Curitiba. **Princípios da Educação Anarquista: O Orfanato Prévost**. Curitiba: Programa de Pós-Graduação em Educação UEL, 2011. 14 p. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5222_2874.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.

CORREA, Felipe; SILVA, Rafael. **Teoria e história do anarquismo**. Curitiba: Editora Prismas, 2015. Disponível em: <https://unicamp.academia.edu/FelipeCorr%C3%AAa>. Acesso em: 19 set. 2023.

CORREIA, Felipe. **Surgimento e breve perspectiva histórica do anarquismo: (1868-2012)**. São Paulo: Faísca Publicações Libertárias, 2013. 85 p. Disponível em: <https://ithanarquista.files.wordpress.com/2013/01/felipe-corr3aaa-surgimento-e-breve-perspectiva-histc3b3rica-do-anarquismo.pdf>. Acesso em: 21 set. 2023.

FAURE, Sébastien. **A Colmeia: uma experiência pedagógica**. Tradução de Antônio B. Canellas. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2015.

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

FERREIRA, A. C.; TONIATTI, T. B. **De baixo para cima e da periferia para o centro: textos óticos, filosóficos e de teoria sociológica de Mikhail Bakunin**. – Niterói : Alternativa, 2014. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/bakunin/ano/mes/96.pdf> Acesso em: 15 jan. 2024.

FIGUEIROA, Jonas N. **Educação anarquista: conceitos e experiências de uma educação para a liberdade**. 2007. Monografia – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2007. Disponível em: http://www.ufscar.br/~pedagogia/novo/files/tcc/tcc_turma_2004/249270.pdf. Acesso em: 26 set. 2023.

FLORESTA, Leila. **Um projeto de educação integral: a experiência de Paul Robin em Cempius**. Olhares & Trilhas, Uberlândia, ano VIII, n. 8, p. 122-134, 2007. Disponível em <<https://seer.ufu.br/index.php/olhasesetilhas/article/view/3626>> Acesso em: 16 maio 2023.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n-1 Edições, 2013. Disponível em <https://www.gpef.fe.usp.br/textos/foucault_01.pdf> Acesso em: 15 maio 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FUNDACIÓ FERRER I GUÀRDIA. **Imagem da Escola Moderna de Barcelona**. Disponível em: <https://www.ferrerguardia.org/biografia/>. Acesso em: 19 jan. 2025.

GALLO, Silvio. **A Educação Pública como Função do Estado**. Comunicações, [S.L.], v. 5, n. 1, (p. 5-30), jun. 1998. Instituto Educacional Piracicabano da Igreja Metodista. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1156/658>. Acesso em: 15 maio 2023.

GALLO, Silvio. **Anarquismo e Educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje**. Revista de Ciências Sociais - Política & Trabalho, 36. 2012. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/12869>. Acesso em: 15 maio 2023.

GALLO, Silvio. **Educação Anarquista: Um paradigma para hoje**. Ed. Unimep, Piracicaba: 1995a. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/737690834/O-Paradigma-Anarquista-em-Educao-Prof-Dr-Silvio-Gallo>> Acesso em: 15 out. 2023.

GALLO, Silvio. **Francisco Ferrer Guardia: o mártir da Escola Moderna**. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 24, n. 2, p. 241-251, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642651>. Acesso em: 16 out. 2023.

GOLDMAN, Emma. **Living My Life**. New York: Alfred A. Knopf, 1970. Disponível em: <https://files.libcom.org/files/emma-goldman-living-my-life.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2023.

GONÇALVES, Aracely Mehl. **A trajetória e o pensamento educacional de Francisco Ferrer y Guardia**. Revista HISTEDBR On-line, n.30, p.39-58, jun. 2008. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5142/art04_30.pdf. Acesso em: 22 dez. 2024.

GRAEBER, David. **Fragments of an anarchist anthropology**. Chicago: Prickly Paradigm Press, 2004.

GRAVE, Jean. **Les Aventures de Nono**. Paris: Éditions Libertaires, 1899. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k82342v/f5.image>. Acesso em: 21 dez. 2023.

HARDMAN, F. F. **Conceitos de cultura e educação no pensamento anarquista**. SciELO, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/69M46QnHR3Nqdjqxzv9xjPm/>. Acesso em: 22 julho. 2024.

HELL, V. **Cultura e luta de classes**. SciELO, 1989. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/69M46QnHR3Nqdjqxzv9xjPm/>. Acesso em: 22 julho. 2024.

KRAMER, C.; NASCIMENTO, L. R. **Princípios da educação anarquista: O Orfanato de Prévost**. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba, 2011. Disponível em: <https://silo.tips/download/principios-da-educao-anarquista-o-orfanato-de-prevost#modals>. Acesso em: 16 dez. 2023.

KROPOTKIN, Piotr. **O Apoio Mútuo: Um Fator de Evolução**. Rio de Janeiro: Editora Achiamé, 2011. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/kropotkin/1902/mes/90.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

LUIZETTO, F. **O movimento anarquista em São Paulo: a experiência da Escola Moderna n.1(1912-1919)**. In: Educação e Sociedade, Revista do CEDES/ Unicamp, Ano VIII, n. 24, agosto, p. 18 - 47. São Paulo: Cortez, 1986.

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: 5 jun. 2023.

FAURE, S. **A colmeia: uma experiência pedagógica**. Tradução de Antônio B. Canellas. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2015.

MORYON, Félix G. **Educação Libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

PROUDHON, Pierre-Joseph. **O que é a Propriedade?** São Paulo: Martins Fontes, 1988. Disponível em: <<https://anarquismopiracicabaeregiao.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/02/proudhon-o-que-e-a-propriedade.pdf>> Acesso em: 5 jan. 2024.

RECLUS, Élisée. **A Evolução, a Revolução e o Ideal Anarquista**. São Paulo: Editora Imaginário, 2002.

SAFÓN, Ramón. **O Racionalismo Combatente: Francisco Ferrer y Guardia**. São Paulo: Editora Imaginário, 2003.

UEHARA, Luíza. **A presença de La Ruche: experiências anarquistas**. Verve (PUCSP) v. 18, p. 93-107, 2010. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/8642>> Acesso em: 5 jan. 2024.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf> Acesso em: 5 jan. 2024.

WOODCOCK, George (Org). **Os Grandes Escritos Anarquistas**. 4ª ed., LP&M, Porto Alegre:1990. Disponível em: <<https://colectivolibertarioevora.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/11/os-grandes-escritos-anarquistas.pdf>> Acesso em: 5 jan. 2024.

WOODCOCK, George. **História das Idéias e Movimentos Anarquistas – Vol. 1 – A idéia**. LP&M, Porto Alegre: 2002. Disponível em: <<https://we.riseup.net/assets/70972/George-Woodcock-Historia-Das-Ideias-e-Movimentos-Anarquistas-Vol-1.pdf>> Acesso em: 5 jan. 2024.

ZARCONE, Pier F. **Anarquistas e Política**. In: Anarkismo.net, 2005. Disponível em: <http://www.anarkismo.net/article/1071>. Acesso em: 16 dez. 2023.

ZENKER, E. V. **Anarchism: A Criticism and History of the Anarchist Theory**. G. P. PUTNAM'S SONS NEW YORK AND LONDON. The Knickerbocker Press. 1897. Disponível em: <https://archive.org/details/anarchismcritici00zenkiala/page/n7/mode/1up>. Acesso em: 20 jul. 2024.