



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

(UNIRIO)

BRUNO PECEGUEIRO DO AMARAL MARTINS

AS CONTRIBUIÇÕES ANARQUISTAS À EDUCAÇÃO E SUA PRESENÇA NA
PEDAGOGIA CONTEMPORÂNEA

RIO DE JANEIRO

2023

AGRADECIMENTOS

À CAPES agradeço pelo financiamento da pesquisa, sem o qual a mesma não poderia ser desenvolvida; sou grato ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, ao corpo de professoras, professores, funcionários e aos colegas da turma de mestrado. Mesmo que, infelizmente, à distância, foram companhias fundamentais no processo.

Agradeço ao meu orientador, professor José Damiro de Moraes, por todos os ensinamentos, diálogos e disponibilidade sempre generosa às minhas dúvidas, e também por suas inúmeras contribuições ao estudo da Pedagogia Libertária no Brasil.

À professora Eliane Ribeiro e ao professor Silvio Gallo pelo incentivo, pelas sugestões e comentários fundamentais para o aprimoramento deste trabalho e por toparem participar da Qualificação e da banca final.

Ao amigo Alexandre Samis, o *fazedor de pontes*, por mais esta. Sem sua ajuda, não teria conhecimento da linha de pesquisa onde esta dissertação se inseriu; também por compartilhar, gentilmente, todo seu conhecimento sobre a história do anarquismo, respondendo pacientemente minhas inúmeras perguntas e me fazendo cortar muitos caminhos que, sem o seu generoso auxílio, me demandariam muito mais tempo.

Ao “primo” Zé Marco, que ao oferecer sua hospitalidade em Fortaleza, também ofereceu o estímulo sem o qual não teria começado a pensar em realizar uma pesquisa acadêmica.

Sem as diversas formas de apoio e incentivo constante da Giovanna Bueno este trabalho jamais poderia ser realizado, e aqui não há qualquer exagero. Entre tantas parcerias e vivências compartilhadas, mais essa, da qual tanto me beneficiei. Sem os diálogos e tantas ajudas do Cainã Gusmão, o processo de produção desta pesquisa não teria sido tão instigante e certamente seria muito mais difícil. Agradeço profundamente aos dois.

Sem a companhia, mesmo que distante, da Luciana Farias, a escrita desse trabalho seria muito mais solitária e enfadonha. Para além do incentivo e tantas ajudas, os encontros foram momentos deliciosos e fundamentais de refúgio das preocupações, e por tudo isso agradeço imensamente.

Amora e Madalena foram companhias leais ao lado da mesa de trabalho, e peço desculpas pelos períodos em que viram os passeios diminuírem significativamente conforme os prazos se aproximavam. Agradeço também ao Tobias, que nos deixou no meio desse caminho, em memória.

Por fim, sem minha família materna, nada disso seria possível. Minha avó, minha tia e minha bisavó, por tudo que fizeram por mim; meu irmão Lucas e o Alexandre, meu padrasto, que de tantas formas me ajudaram. À minha mãe, por tudo isso e pelo exemplo ético, de coragem e lealdade que sempre me ensinou.

RESUMO

A pesquisa busca dimensionar as contribuições anarquistas à educação em temáticas que estão presentes no campo educacional até os dias de hoje, com ênfase nas práticas que a pedagogia libertária elaborou e experimentou sobretudo na passagem do século XIX para o século XX. Esse tema mostra-se relevante pois são poucos os trabalhos que buscam relacionar as propostas libertárias com outras perspectivas educacionais procurando indicar possíveis aproximações. Desta forma, procuramos trazer uma análise da ausência dos temas da pedagogia libertária no campo educacional e também mapear como as propostas anarquistas em educação aparecem nas teorias educacionais atuais, apontando como uma possível contribuição que nem sempre é atribuída. Com isso, apresenta um levantamento de como estas contribuições aparecem nos manuais de história das ideias pedagógicas, além de debates sobre sua atualidade. Na trajetória dessa pesquisa, percebemos que existem muitas apropriações do pensamento/método e de práticas/experiências educacionais anarquistas que são esvaziadas de seus conceitos voltados à transformação radical da sociedade. Discute também como o campo libertário tem abordado estas relações com outras correntes pedagógicas, levantando hipóteses sobre diálogos possíveis.

Palavras-chave: Pensamento Educacional Brasileiro; Pedagogia Libertária; Anarquismo; Educação Anarquista.

ABSTRACT

The research seeks to measure the anarchist contributions to education in themes that are present in the educational field until today, with emphasis on the practices that libertarian pedagogy elaborated and experienced especially in the passage from the 19th to the 20th century. This theme is relevant because there are few works that seek to relate libertarian proposals with other educational perspectives, trying to indicate possible approaches. In this way, we seek to bring an analysis of the absence of libertarian pedagogy themes in the educational field and also map how anarchist proposals in education appear in current educational theories, pointing out as a possible contribution that is not always attributed. With this, it presents a survey of how these contributions appear in manuals of the history of pedagogical ideas, in addition to debates on their relevance. In the course of this research, we realized that there are many appropriations of anarchist thought/method and educational practices/experiences that are emptied of their concepts aimed at the radical transformation of society. It also discusses how the libertarian field has addressed these relationships with other pedagogical currents, raising hypotheses about possible dialogues.

Keywords: Brazilian Educational Thought; Libertarian Pedagogy; Anarchism; Anarchist Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO ANARQUISTA: CONCEITOS TEÓRICOS E PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS	
1.1 Por que uma visão anarquista da educação?	15
1.2. Questionamentos iniciais: Godwin e o antiautoritarismo	18
1.3 A questão educacional na construção do anarquismo	22
1.4 I Internacional e a Comuna de Paris	25
1.5 Educação anarquista no Brasil da Primeira República	31
CAPÍTULO 2 – O LUGAR DA PEDAGOGIA LIBERTÁRIA NA EDUCAÇÃO	38
2.1 As ideias pedagógicas anarquistas	40
2.2 Como o campo educacional apresenta as contribuições anarquistas na história das ideias pedagógicas?	49
2.2.1 Educação democrática e outras genealogias compartilhadas	56
2.3 Educação Popular e Educação Libertária	60
CAPÍTULO 3 – PRÁTICAS LIBERTÁRIAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	65
3.1.1 Movimento de renovação pedagógica no século XXI	66
3.1.2 CIEJA Campo limpo – uma educação democrática e popular	71
3.2 Olhares anarquistas sobre experiências contemporâneas	77
3.2.1 Política e Educação	78

CONSIDERAÇÕES FINAIS

94

REFERÊNCIAS

107

Lista de Siglas

AIT – Associação Internacional dos Trabalhadores

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CEMES - Centros Municipais de Ensino Supletivo

CEU – Centro Educacional Integrado

CIEJA – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos

CONANE – Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

IDEC – International Democratic Education Conference

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

ONG – Organização Não Governamental

SEA – Semana de las Educaciones Alternativas de Bogotá

INTRODUÇÃO

São Paulo, setembro de 2015. No CEU Heliópolis, centenas de pessoas circulam entre as diversas atividades e discussões que acontecem simultaneamente. Educadores, educadoras e interessados em geral pelo tema conhecem e aprendem sobre diversas outras formas de se pensar a escola: assembleias estudantis, participação da comunidade, metodologias ativas; crítica ao conteudismo, às provas e aulas expositivas. Entre experiências públicas, privadas ou financiadas por sindicatos, movimentos sociais e pelo terceiro setor, dezenas de projetos conversam sobre estes e tantos outros temas que circundam a educação: movimentos grevistas, discussões políticas, relação com o Estado, entre outros. O próprio ministro da educação à época, Renato Janine Ribeiro, se fez presente - desenvolvia-se um mapeamento de experiências *inovadoras* na educação básica. Havia também a presença de críticas mais radicais, além de representantes de outros estados do Brasil e países da América Latina, como Argentina, Porto Rico e Colômbia.

Se havia algo em comum na diversidade de pessoas e ideias presentes, talvez fosse um certo encantamento por um momento em que propostas contra-hegemônicas ganhavam certa visibilidade e encontravam com quem dialogar, saindo do isolamento em que muitas daquelas experiências viviam até então. Muito bem registrado por Tathyana Gouvêa Barrera (2016), um *movimento de renovação pedagógica* se animava em encontros como aquele. Redescobrimo experiências brasileiras tão desconhecidas como a escola de Eurípedes Barsanulfo, em 1908, no interior de Minas Gerais, ou o Colégio Vocacional, em São Paulo, nos anos de 1960, antes do golpe militar. E passando, é claro, pelas experiências de Paulo Freire. Entre divergências e convergências, sem escapar das contradições, a busca por formas horizontais de interação e a aposta do trabalho coletivo, em rede, são marcas deste tipo de encontro, o que tem consonância com o tipo de organização da maioria dos projetos presentes.

A educação no Brasil Contemporâneo é permeada de movimentos críticos à escola tradicional e, veremos mais adiante, muitos pontos se conectam com as práticas libertárias de horizontalidade, autogestão e de uma educação

antiautoritária. O que pode nos interessar, além de repensar as genealogias das ideias pedagógicas e sociais, são outras duas perguntas: por que surge dentro do anarquismo tantas ideias e práticas educativas que se mostram tão atuais e pertinentes, mesmo com outros nomes e roupagens (e até outros fins), e por que tão distantes do nosso conhecimento?

Pensar uma proposta de educação envolve a relação entre os valores que se quer desenvolver e os métodos elaborados para desenvolvê-los. Se a obediência, por exemplo, for um propósito de um projeto político-pedagógico, enfileirar as crianças por horas e horas, fechadas em salas, sem poder falar e dando-lhes castigos quando fogem ao comportamento desejado são ferramentas úteis. Por mais que sempre exista quem se rebele, certos comportamentos vão sendo introjetados. Basta estudarmos no passado (e ainda hoje) as escolas sob o comando da Igreja e dos militares, por exemplo. Outros valores, como a competitividade e o individualismo, se reproduzem no sistema de notas, na disputa por vagas nas universidades, nos cursinhos...

Do mesmo modo, outros grupos sociais de diversos contextos e lugares desenvolveram práticas pedagógicas baseadas em outros princípios, antagônicos em muitos sentidos aos citados anteriormente. Metodologias e dispositivos que incentivam a criatividade, a solidariedade, a autonomia, o respeito, o senso de coletividade, entre tantos que dialogam com estes, foram pensados e praticados por muitas pessoas em diversas culturas.

Dentro da sociedade capitalista da era contemporânea, apesar da quase hegemonia do modelo que podemos chamar de “escola tradicional”, também tivemos muitas experiências educativas contra-hegemônicas. Já no século XX e agora de forma mais evidente nas primeiras décadas do XXI, escolas e espaços educativos vêm repensando suas práticas. E encontram referências no passado, como a Escola Nova, o Construtivismo, a Educação Popular, Educação Democrática, entre outras. Uma maior compreensão e respeito às etapas do desenvolvimento da criança e a importância da educação infantil, pensar os espaços e o meio social como elementos pedagógicos, o olhar crítico para o mundo e a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, a participação nos processos de decisão coletivas e individuais; tudo isso criou uma base teórica e

empírica de formas possíveis de se organizar a vida escolar, do currículo à relação com a comunidade.

Com todas as suas diferenças entre si, estas concepções pedagógicas estiveram presentes no Brasil desde o começo do século XX, sendo que o movimento *escolanovista* aparece como pioneiro, a partir da década de 1920 e principalmente de 1930. Mas antes disso, desde os últimos anos do século XIX, foram fundados no Brasil diversos espaços educativos anarquistas, que colocaram em prática, em meio a grandes dificuldades e forte repressão, uma educação que em muitos aspectos apresentou elementos que mais adiante viriam a constituir o pensamento educacional brasileiro.

Esta pesquisa busca apresentar elementos novos (e outros nem tão novos assim) para repensar o papel e as contribuições do pensamento anarquista em educação. O objetivo principal é fazer um duplo movimento: demonstrar à Pedagogia e sobretudo às linhas mais críticas, contra-hegemônicas e “alternativas”, que muitas de suas concepções e práticas educativas remetem e remontam inevitavelmente à tradição pedagógica libertária; e do outro lado, convidar educadores e educadoras libertários(as), pesquisadores(as) do tema e ao campo anarquista em geral a observar que a presença de práticas educativas de influência libertária na atualidade é bem mais comum e diversa do que vêm sendo apontado.

Fazer esse debate passa necessariamente por temas controversos e espinhosos, como a relação entre educação e política. Pois apesar da relação possível entre pedagogia libertária e educação popular e/ou democrática, por exemplo, já haver sido notada e debatida por pesquisadores do campo libertário, os motivos que vêm sendo apontados para demarcar a diferença muitas vezes não são pedagógicos, mas políticos. Do mesmo modo, o quase total apagamento das experiências anarquistas dos debates educativos, nas universidades e na História da Educação, não pode ser entendida fora do contexto político do século XX e até os dias atuais. No campo da educação este apagamento torna-se ainda mais impressionante. Conforme este trabalho busca demonstrar, são muitas as discussões atuais que encontram paralelos e, em muitos casos, suas origens nas reflexões e experiências libertárias de mais de um século atrás.

As reflexões que originaram esta pesquisa vêm de uma trajetória pessoal de mais de dez anos acompanhando e participando de movimentos e experiências de crítica radical ao ensino tradicional através do apoio e divulgação de escolas e demais espaços educativos que constroem outras educações possíveis. Encontros como a Semana de las Educaciones Alternativas de Bogotá (SEA) e o Encuentro Nuestra America (ENA), no âmbito latino-americano, e outros no Brasil, como as atividades da Rede Nacional de Educação Democrática e a Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação (CONANE), permitiram um contato próximo a diversos grupos e projetos, e às reflexões que vêm sendo feitas (e as que não). O trabalho em espaços de educação democrática proporcionou uma vivência no exercício da horizontalidade com crianças, adolescentes e equipe de trabalho, assim como as contradições presentes nestas experiências. No campo da educação popular, outros desafios e possibilidades, dentro e fora das salas de aula.

Algumas das histórias que contam um pouco das dinâmicas foram reunidas no livro “Crônicas de uma Educação Possível”, lançado de forma independente em 2018. Neste mesmo ano, pude participar da construção do Centro Cultural Favela Cria, em Teresópolis – RJ, onde atuei como coordenador e educador, trabalhando principalmente com jovens, adultos e adultas. A vinculação com o Centro Cultural proporcionou diálogos com projetos comunitários que ampliaram estas observações, incorporando novas perspectivas que se conectam com essa busca por outras formas de se pensar e fazer educação.

Mais recentemente, acompanhando e participando de algumas atividades sobre educação e anarquismo, além da literatura consultada para a realização desta pesquisa, também pude notar a ausência de relações com práticas e escolas contemporâneas. É entre estas vivências que surgiram as questões sobre as quais se debruça este trabalho.

Há também uma continuidade nas reflexões feitas no Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, em 2013, que buscava relacionar o pensamento de Paulo Freire e a Educação Democrática (encontro cujo mais simbólico exemplo talvez seja o CIEJA Campo Limpo, escola da qual a organização pedagógica e prática política serão aqui analisadas sob uma perspectiva libertária). O trabalho tornou-se um livro, “Oprimidos da Pedagogia: de Paulo Freire à Educação Democrática”, lançado em

2014, também de forma autônoma. A presença do pensamento freiriano é fundamental pois, sendo a grande referência de uma educação crítica no Brasil, dialogar com a Educação Popular permite observar outros tantos encontros possíveis e, até o momento, a meu ver, pouco explorados.

Para isso, busquei em trabalhos de referência na área da pedagogia libertária para reconstruir esta trajetória. Um ponto importante a se destacar é o aumento considerável de pesquisas na área, o que proporcionou encontrar um número considerável de visões sobre o assunto com às quais pude dialogar. Como o foco primeiro era traçar um panorama geral da amplitude do pensamento e prática anarquistas em educação, muitas das trajetórias mencionadas não são aprofundadas, mas na bibliografia constam diversos estudos que permitem um olhar específico sobre as experiências e os autores e autoras citadas.

Para observar as características do movimento contemporâneos, além de alguns estudos, utilizei também materiais produzidos por grupos ligados a estes projetos, como sites e manifestos.

Começaremos a buscar essas respostas observando o contexto em que surgem os primeiros questionamentos e apontamentos libertários sobre a formação escolar, em uma Europa em pleno processo de industrialização e nacionalização das sociedades, cujos modelos político, econômico e educativo se tornarão praticamente hegemônicos globalmente durante a Contemporaneidade, apesar das peculiaridades de cada região. Na sequência deste primeiro capítulo, apresentaremos como esta crítica se desenvolveu paralelamente às propostas sociais do anarquismo, acompanhando a trajetória e consolidação do pensamento educacional anarquista como teoria e prática social ao longo do século XIX e começo do XX. Por fim, observaremos sua presença no Brasil da Primeira República.

No segundo capítulo, apresentaremos as práticas educativas propriamente ditas, os métodos e conceitos postos em prática pela pedagogia libertária. Analisaremos criticamente como aparecem as contribuições anarquistas no campo em trabalhos de referência de história das ideias pedagógicas no Brasil. Em seguida, buscaremos fazer alguns paralelos com outras linhas pedagógicas, destacando pontos comuns e como são relacionados (ou não) à tradição educativa

anarquista. Para fechar esta parte, destacamos algumas colocações de Paulo Freire, relacionando-as com princípios e formulações libertárias.

O capítulo final apresenta uma visão geral de práticas educativas que ganharam força no Brasil nas primeiras décadas do século XXI, apontando os elementos mais comuns a estas experiências contemporâneas; nos debruçaremos com mais profundidade em uma escola específica, o CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos) Campo Limpo, em São Paulo. Por fim, o último elemento argumentativo será a partir de uma análise do que o campo de pesquisa anarquista em educação vem produzindo sobre este fenômeno e estas possíveis conexões com outras correntes pedagógicas. Neste subcapítulo, chamado “Educação e Política”, estão as discussões mais sensíveis e com mais discordâncias em relação à maioria das análises consultadas na pesquisa. Por isso mesmo, acredito, a parte mais original deste trabalho. Nas Considerações Finais, além da conclusão sobre o debate acima e das demais questões levantadas, algumas hipóteses e sugestões sobre a atualidade das contribuições anarquistas em educação.

As práticas educativas, por mais que filiadas à determinada escola de pensamento ou linha pedagógica, sempre revelam mesclas entre diferentes concepções de educação e de mundo, sendo comum uma experiência ser relacionada a mais de uma tradição. No entanto, faz-se necessário compreender suas historicidades e os aspectos políticos que determinam a reverência a umas e o silenciamento de outras. Uma em especial.

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO ANARQUISTA: CONCEITOS TEÓRICOS E PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS

1.1 Por que uma visão anarquista da educação?

Ao olhar para a sociedade buscando questionar suas estruturas autoritárias e hierárquicas, a educação não poderia ficar de fora das análises anarquistas sobre os processos sociais que introjetam valores de submissão e subserviência na população. Antes mesmo da utilização do termo *anarquismo* tal como o conhecemos, a *instrução* constituiu-se como uma das principais preocupações do campo libertário, primeiro enquanto teoria, em seguida como prática. Se o Estado e a Igreja eram alvos de suas críticas mais contundentes, como não o seriam as escolas promovidas por ambos? A educação estatal e eclesiástica foi entendida como instrumento de dominação e de perpetuação das injustiças sociais, e observando a história da educação como dimensão pública, podemos perceber a assertividade da crítica.

Silvio Gallo (2002) apresenta um panorama deste percurso que a ideia de educação pública percorreu até se consolidar como uma estrutura social onipresente conforme os Estados nacionais se estabeleceram ao redor do mundo. Defendendo que ao longo da história a instrução foi tema mais do âmbito privado do que público, mais da sociedade que do Estado, diz:

A ingerência do Estado nas questões de educação começa a ganhar vulto a partir do século dezoito, concomitante com a ideia do desenvolvimento de sistemas nacionais de educação, ligados aos processos político-sociais de consolidação dos Estados nacionais europeus, instâncias que culminariam com o sistema de instrução pública instalado com a Revolução Francesa e que se estenderia depois pelo mundo. (GALLO, 2002, p. 124)

Baseando-se na obra “História da Educação Pública”, de Lorenzo Luzuriaga, Gallo explica que esse processo já havia se iniciado com o ensino religioso após a Reforma Protestante, com o objetivo manifesto de alfabetizar para a leitura da bíblia; na sequência, segue avançando já em uma perspectiva estatal, sob influência do

Iluminismo e no contexto do “Despotismo Esclarecido”, mas é após a Revolução Francesa que uma educação nacional, visando a formação do cidadão, será formulada e posta em prática.

Discussões sobre a “necessidade de desenvolver-se um ensino nacional, que tivesse por finalidade gerar na população o sentimento do civismo e do patriotismo” (GALLO, 2002, p. 127) foram se estabelecendo e construindo o caráter estrutural que os sistemas de ensino terão na consolidação desta nova forma de organização do poder. Podemos observar esse processo na Alemanha, onde “implementa-se um sistema estatal de ensino, com vistas à formação de competentes soldados e bons súditos, que seriam os pilares de um Estado prussiano forte e engrandecido.” (GALLO, 2002, p. 127).

Na França, a partir da primeira grande lei exclusivamente dedicada à educação, que ficou conhecida como “Lei Guizot”, de 1833, temos outro exemplo de como a escolarização passava a ser vista como peça fundamental na construção de uma identidade nacional. Com o objetivo de uniformizar e centralizar a instrução pública, esta lei:

(...)fazia parte de um projeto político de ação em escala maior de percepção de formação do Estado monárquico centralizador e instrutor francês. Estado este que no ato mesmo de se forjar percebia os espaços das escolas públicas de instrução primária e das instituições de formação dos *instituteurs* (**itálico nosso**) comunais franceses enquanto estratégicos no objetivo tanto de manutenção da ordem quanto de reprodução e preservação das hierarquias tais como elas existiam na sociedade francesa num tempo em que toda a efervescência dos movimentos contestatórios das ruas se fazia presente. (CONCEIÇÃO, 2020, p. 3, grifo da autora).

Também estabelecia que fossem criados comitês de vigilância com a função de realizar a “inspeção de todas as escolas públicas e privadas da comuna”, além de “visitar constantemente as escolas públicas de instrução primária no objetivo de recolher informações minuciosas sobre a conduta moral e aprendizado de seus alunos”, devendo ainda “enviar às autoridades respectivas e ao ministro da instrução pública um relatório sobre o estado de todas as instituições de ensino que estivessem sob sua jurisdição” (CONCEIÇÃO, 2020, p. 5).

Analisando os impactos dessa lei e de seu idealizador e grande defensor, François Guizot, Livia Beatriz da Conceição (2020) demonstra que esta também vai influenciar a questão educacional no Brasil Império, já que ambos os países mantinham relações de diálogo próximo sobre o tema.

Assim, a educação nacional estabelece-se como instrumento de controle cada vez mais importante, sendo entendida como ‘uma das garantias da ordem e da estabilidade social’ para “assegurar o império e a durabilidade da monarquia constitucional” (Guizot apud Gréard, 1889, p. 22, apud CONCEIÇÃO, 2020, p. 6-7).

As transformações econômicas causadas pela Revolução Industrial também vão interferir nessa dinâmica entre educação e Estado. Crystiane Peres, em sua pesquisa sobre a questão educacional na Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), contextualiza este processo na Inglaterra, de como o avanço da industrialização afetou diretamente as formas de ensino-aprendizagem existente entre os artesãos ingleses. Utilizando o trabalho de Thompson (2012a), defende que esta classe tinha maior acesso à leitura e a determinados conhecimentos das ciências, comparando-a com os trabalhadores “não qualificados”, que não tinham acesso a estas práticas de ensino. Essa autonomia foi observada e atravessada pelos interesses da burguesia industrial do país.

Não obstante artesãos continuassem mantendo sua forma de trabalho e práticas cotidianas décadas após a revolução industrial, nos referimos a um período de transição (...). Certamente a persistência deste grupo já era identificada pela burguesia industrial como um entrave para ampliação e consolidação de um novo sistema de produção. Como consequência, artesãos foram por diversas vezes alvo de medidas por parte do governo que buscavam limitar ou interromper suas práticas e curiosamente as restrições recaíam sobre suas formas específicas de ensino-aprendizagem do ofício, mas que acabava se estendendo para uma limitação das práticas de ensino de forma mais ampla. Uma das medidas foi a revogação das cláusulas do Estatuto Elizabetano de Artífices, em 1814, que tratavam do aprendizado do ofício, retirando das oficinas o controle sobre o ensino e, conseqüentemente, alterando a forma de ingresso de novos trabalhadores qualificados em determinadas funções. (PERES, 2018, p. 25)

O caso é bem ilustrativo do processo apontado anteriormente por Gallo, de como a educação vai deixando o âmbito privado para se tornar uma questão pública, de um tema da sociedade para um assunto de Estado.

Ainda segundo Thompson, esta dedicação ao estudo, no caso dos tecelões, ultrapassava as questões mais básicas como a leitura, escrita e aritmética e avançava com um autodidatismo em diferentes áreas como biologia, matemática, música, geologia e botânica, além da poesia, atividades tão comumente compartilhadas que ganhavam contornos de tradição popular (...) (PERES, 2018 p. 26).

A consolidação do trabalho fabril e do capitalismo viria a impactar profundamente estes processos de aprendizagem da tradição popular (PERES, 2018, p. 27). Nesse contexto é que surgirão as primeiras visões críticas ao ensino estatal e os primeiros questionamentos que viriam a fazer parte do pensamento educacional anarquista. E é especificamente na Inglaterra onde encontraremos a primeira crítica sistemática feita por um pensador que somente no final do século XIX seria apontado como precursor do pensamento libertário.

1.2 Questionamentos iniciais: Godwin e a crítica ao autoritarismo pedagógico

“Não há nada que provoque mais a compaixão que uma criança assustada a cada olhar e que observa com ansiosa incerteza os caprichos de seu preceptor” – William Godwin

Apesar de nunca ter se declarado anarquista (o termo só começou a ganhar este significado décadas após sua morte), William Godwin inaugura o pensamento libertário em diversos aspectos, e também no campo da educação. No contexto do Iluminismo e no turbilhão dos primeiros anos após a Revolução Francesa, ele aprofunda de forma mais crítica as ideias de Rousseau sobre a infância, apresentando observações de grande relevância e originalidade. De acordo com Codello, Godwin:

(...) intui bem a capacidade inata da criança em relação à aprendizagem, até mesmo no que se refere a matérias que pareceriam mais difíceis e árduas, como as línguas. Em vez disso, ele destaca que a precocidade no ensino favorece uma aprendizagem melhor e mais profunda, e, assim, ele antecipa

os mais modernos estudos de psicologia da infância e da didática. (CODELLO, 2007, p. 37)

Em 1783, ainda jovem, publica seu primeiro escrito sobre o tema, onde defende que o governo e a educação são dois instrumentos de dominação, o que é bem alinhado com o contexto da época: o nascimento do Estado moderno e o estabelecimento de sistemas escolares nacionais. Tendo trabalhado como professor assistente desde os 15 anos de idade, demonstra preocupações sobre os processos de aprendizagem que demorariam ainda muitas décadas para serem discutidas por outras linhas pedagógicas, inclusive a libertária. Embora não tenha seguido atuante no campo educacional, dedica-se bastante ao tema ao longo de sua produção intelectual. Elabora sobre a facilidade com que as crianças aprendem e sua predisposição à pesquisa, e como processos tediosos e desagradáveis às afastam dessa inclinação natural ao conhecimento.

Suas mentes ainda não estão precavidas, possuem uma facilidade única de aprender e muita capacidade de recordar. Essa flexibilidade e versatilidade são, em geral, mal utilizadas. De fato, é impossível acreditar que essas qualidades tenham sido dadas ao homem para aprender palavras sem significado, termos técnicos não compreendidos pelo aluno, sistemas de teologias, linguagem de metafísica; por outro lado, não foram dadas sem a possibilidade de serem bem utilizadas. Portanto, pareceria justo utilizá-las de forma ampla e delimitar a nossa instrução àquele tipo de conhecimento; conhecimento que é de importância máxima e que raramente é alcançado com sucesso e é dificilmente passível de alcance em um outro período da vida que não a infância.” (Godwin, 1992, p. 10-11 apud Codello, 2007, p. 37-38)

Caracteriza o ensino escolar como coercitivo, afastando assim a criança de uma relação produtiva e interessada com o conhecimento; defende que os primeiros livros a chegarem nas mãos das crianças devem ser simples e agradáveis; que por mais que a aprendizagem seja facilitada se iniciada cedo, os períodos de atenção requisitados devem ser breves e não opressivos; que o estudante não tenha a necessidade de mentir; deve ter seu contexto de aprendizagem levado em consideração; que o professor deve atuar mais com a gentileza do que com a severidade (CODELLO, 2007, p. 38).

Assim, Godwin “antecipa” diversas questões atuais nas discussões pedagógicas, e muitas de suas críticas são ainda relevantes ao olharmos para as escolas contemporâneas. A importância do interesse na construção do conhecimento é negligenciada frente à necessidade dos currículos englobarem um amplo campo de disciplinas com vistas aos vestibulares e à construção de *habilidades e competências* – uma rápida olhada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos mostra a amplitude do que se espera ser desenvolvido ao longo dos anos de escola.

Em consequência, o tempo de concentração que se exige para atender a esta demanda não apenas afasta da dinâmica escolar elementos fundamentais como o tempo do brincar e o desenvolvimento das relações socioemocionais, como ultrapassa inclusive os limites que a neurociência já identificou sobre a capacidade de concentração nestas atividades (Cosenza e Guerra, 2011). Este fato é negativamente ampliado pelo formato das aulas na imensa maioria das escolas, uma sucessão de “palestras” que mudam de tema a cada 50 minutos, que não consolidam conhecimentos, mantendo o que chamam de *aprendizagem* na superficialidade. Um desperdício do potencial humano, como afirma Godwin.

Cabe ressaltar que, de acordo com Antony (2011), o pensamento pedagógico de Godwin:

(...) deve muito à sua companheira e eminente feminista **Mary WOOLSTONECRAFT** (1759-1797), quem acentua o papel denunciador do conformismo e do autoritarismo que a educação deve absolutamente desempenhar. Esta deve opor-se à influência liberticida nefasta da família autoritária (sobretudo para a mulher, mas não apenas). Como boa “anunciadora” do feminismo libertário, Mary visa a universalidade, não a separação dos sexos, como o provam duas obras sucessivas: *Defesa dos direitos do homem*, de 1790, e *Defesa dos direitos da mulher*, em 1792. (ANTONY, 2011, p.36, grifos do autor)

Sem sistematizar uma proposta pedagógica de fato, as críticas e observações levantadas abrirão caminho para novos olhares sobre o processo educativo. Mais de um século depois, também na Inglaterra, Alexander Neill experimentaria em Summerhill uma abordagem que dialoga profundamente com os

questionamentos de Godwin, e que ainda hoje (a centenária escola de Neill segue funcionando) atrai a atenção de entusiastas e críticos de uma prática educativa antiautoritária.

Ao refletirmos sobre o sistema de avaliações padronizadas, provas, vestibulares, no conteudismo presente em nosso sistema escolar, estas palavras poderiam ser ditas sobre grande parte das instituições de ensino do Brasil no século XXI:

A educação moderna não corrompe apenas a índole de nossos jovens com uma escravidão rígida que os condena, mas também enfraquece a sua razão com uma linguagem incompreensível pela qual são oprimidos e pela escassa atenção dedicada no sentido de como conciliar os estudos com a sua capacidade (Godwin apud Codello, 2007, p. 39).

A importância das relações entre educadores(as) e estudantes tem destaque em sua argumentação, algo que seguirá presente nas bases da pedagogia libertária. Mais que o conteúdo, é no desenvolvimento de relações afetivas e de confiança que a educação deve se preocupar.

Demonstrar o nosso afeto em relação a ele de maneira mais franca; demonstrar sincera empatia em relação às suas alegrias e às suas dores; não assumir uma postura de um repressor severo e de um crítico rígido; não empregar tons formalistas; não falar com ele em uma linguagem solene, prolixa e privada de sentimentos. Que nossas palavras sejam espontâneas, as ações simples, e a nossa expressão, o espelho de nosso coração (...). (Godwin apud CODELLO, p. 65)

Além da tradição educacional libertária, vamos encontrar expressão prática desta compreensão em Summerhill e demais experiências de educação democrática, na Escola Nova, no Construtivismo e na pedagogia de Paulo Freire. Com significativas diferenças entre si, todas estas escolas de pensamento questionarão a relação educador-estudante e ensino-aprendizagem, com críticas ao sistema tradicional que irão incorporar-se ao pensamento educativo contemporâneo.

1.3A questão educacional na construção do anarquismo

“Nenhuma revolução jamais será fecunda se uma instrução pública renovada não for realizada.” – Pierre-Joseph Proudhon

Como já apontamos, ao estabelecer-se como um conjunto de teorias e práticas sociais, o anarquismo olhou para a educação como parte integrante dos processos de transformação necessários para a construção de uma outra sociedade, ao mesmo tempo fazendo a crítica à educação estatal e religiosa e denunciando sua utilização como forma de controle social.

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 compuserem não forem também transformadas? Como criar uma sociedade sem exploração, se ela está arraigada nas mentalidades e forma de vida dos indivíduos? (GALLO, 2012, p.170)

Se vamos encontrar em Godwin as primeiras reflexões sobre o tema ainda no final do século XVIII, outras tantas serão desenvolvidas entre a metade final do século XIX e as primeiras décadas do XX. Personagens importantes da história do anarquismo vão tratar do tema, com maior ou menor profundidade. Observar suas contribuições é fundamental para compreender o percurso e o amadurecimento das ideias, mas é importante ter em conta que, como veremos ao longo desse trabalho, o projeto de uma educação libertária estará presente nas construções coletivas, como projeto de classe, envolvendo sindicatos e outras formas de organização militante, que darão apoio e até financiamento a estas iniciativas. A educação, em suas variadas formas, será indissociável das ações anarquistas desde sua formação enquanto corrente ideológica e política.

Pierre-Joseph Proudhon, o primeiro a autodeclarar-se anarquista, vai abordar o tema pensando na formação para o trabalho, que ele vai chamar de *politecnia*; vai apontar e criticar o caráter classista da educação burguesa e desmistificar a ideia de uma educação “gratuita”, chamando atenção para o fato de o ensino estatal ser

financiado com os impostos pagos pela classe trabalhadora. Ensino este que reproduzia, segundo ele, a hierarquização da própria sociedade capitalista.

Sua defesa sobre o que viria a ser chamado de autogestão também aparece ao pensar a administração escolar, defendendo que “(...) é preciso democratizar o ensino e fazer intervir (...) todo o corpo dos professores na administração dos colégios e na direção do ensino” (Proudhon apud GALLO, 1995, p. 52). A atualidade desta afirmação é atestada pelas experiências contemporâneas que abordaremos no terceiro capítulo, que enfatizam a necessidade de autonomia por parte da equipe pedagógica na “direção do ensino” e, em boa parte delas, na própria “administração dos colégios”.

Ao questionar a reprodução da divisão social do trabalho na educação, defendendo uma educação que abrangesse todo o conhecimento do processo de produção, Proudhon lança as bases do que viria a se chamar *instrução integral*, que será aprofundada por Mikhail Bakunin (GALLO, 1995, p. 47). O anarquista russo vai defender a necessidade das crianças e jovens desenvolverem-se em todas as suas potencialidades, sem separação entre trabalho intelectual e manual, apontando para os diferentes tipos de educação pensadas para cada classe social.

A escola deve substituir a Igreja e tornar inúteis os códigos penais, as punições, a prisão, o carrasco e o policial. [...] A instrução deverá abraçar todos os ramos da ciência, da tecnologia e da indústria humana. Ela deve ser ao mesmo tempo científica e profissional, geral obrigatoriamente para todas as crianças, e especial, segundo as disposições e os gostos de cada uma; a fim de que cada rapaz e cada moça, saídos das escolas e reconhecidos maiores de idade e livres estejam igualmente aptos para trabalhar com a cabeça e com as mãos. (BAKUNIN, 2009, p. 83-84)

Bakunin entendia que os processos que levariam a uma sociedade anarquista são complementares, e que a educação não é uma preparação para a revolução, mas parte integrante do seu próprio desenvolvimento. Por isso, nem a escola sozinha pode transformar a sociedade, nem esta será transformada sem uma instrução integral, tanto na escola formal quanto nos meios de organização política da própria classe trabalhadora (GALLO, 1995, p. 67).

Desta forma Bakunin iniciou seu artigo para o *L'Égalité* de 31 de julho de 1869, colocando a seguinte questão de maneira concisa:

Poderá ser completa a emancipação das massas operárias enquanto recebam uma instrução inferior à dos burgueses ou enquanto haja, em geral, uma classe qualquer, numerosa ou não, mas que por nascimento tenha os privilégios de uma educação superior e mais completa? (BAKUNIN, 2003, p. 59).

Se por um lado a instrução deveria ser integral e completa, para não servir como instrumento de dominação de classe, por outro também deveria ser incentivadora da rebeldia e da negação de toda autoridade. Nesse sentido, o que as práticas pedagógicas que surgirão mais adiante buscarão realizar é justamente a criação de formas organizativas que em sua própria estrutura desmontem a necessidade de autoridades instituídas para garantia da “ordem”; que na vivência escolar, os valores de coletividade e autogestão sejam experimentados e elaborados, construindo uma cultura avessa à hierarquia econômica, intelectual e social do capitalismo.

Outros teóricos e militantes do anarquismo também levantaram questões pertinentes sobre o tema, como Piotr Kropotkin e Élisée Reclus, no campo da geografia, que irão influenciar o pensamento sobre a relação com o meio natural e a instituição de estudos de meio e aulas-passeio como dispositivos pedagógicos. Mas é nos educadores e educadoras libertários(as) que uma pedagogia propriamente dita é experimentada e elaborada de forma mais sistematizada.

A militante e educadora Louise Michel, em suas diversas experiências no campo educacional, tentará colocar em prática a co-educação de meninos e meninas e outros métodos como brincadeiras, descobertas concretas, artes, relação com a natureza e com os animais (ANTONY, 2011, p.43). Durante a Comuna de Paris, sua presença se dará mais nas barricadas que nos esforços educativos, embora tenha contribuído com suas ideias sobre o tema na Comissão do Ensino, enfatizando a “necessidade de tornar o ensino mais concreto e prático, embasado no respeito da personalidade do aluno, na recusa das recompensas e dos castigos, e no reforço da responsabilidade pessoal” (ANTONY, 2011, p.44).

Em Nova Caledônia, para onde foi deportada após a queda da Comuna, seguirá seu caminho como educadora. Abre uma escola para os filhos dos deportados, apoia a luta anticolonial e o levante canaque de 1878, buscando aprender a língua nativa e somando esforços para manter uma escola indígena (ANTONY, 2011, p.45). Já de volta à Europa, em sua passagem pelo Reino Unido, abre uma escola, inspirada na educação integral. Sobre as características desta experiência, que em alguns sentidos precede o que mais adiante encontraremos em Francisco Ferrer, Michel Antony diz que:

A livre iniciativa, horários flexíveis, o respeito pela autonomia e seu reforço, não exclui um ambicioso programa científico, literário e sobretudo linguístico. A escola, julgada demasiado perigosa, é logo fechada por autoridades que se servem do hipócrita pretexto de serem locais pouco seguros. Os poderes têm tanto medo que condenam alguns anarquistas responsáveis aos trabalhos forçados!" (ANTONY, 2011, p.46).

Paul Robin, Sebastien Faure e Francisco Ferrer, responsáveis pelos primeiros projetos mais duradouros de pedagogia libertária, terão suas práticas apresentadas no segundo capítulo. Se no começo concentraram-se na Europa, logo outras experiências surgirão em diversas partes do mundo, incorporando-se à história da educação anarquista.

A relevância dada à relação entre transformação social e educação pode ser observada nas iniciativas educativas que tiveram financiamento ou algum tipo de apoio por parte de sindicatos e outras organizações políticas. Como veremos, após o assassinato de Ferrer serão criados comitês especificamente para criação de novas escolas, inclusive no Brasil. Centros de cultura, ateneus, bibliotecas, diversos espaços anarquistas com propósito educativo acompanham a trajetória do próprio movimento até os dias de hoje. Uma tradição que se estabelece desde as primeiras organizações e experiências que contaram com participação intensa de anarquistas. Olharemos para duas das mais simbólicas e como o tema da educação esteve presente em ambas.

1.4 A educação na Primeira Internacional e na Comuna de Paris

Durante a segunda metade do século XIX, as ideias socialistas e o movimento operário passam a ganhar maior organização e destaque dentro da sociedade europeia, antes de disseminarem-se para outras partes do mundo. Dois acontecimentos foram emblemáticos deste momento de efervescência: a criação da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), em 1864, e a experiência da Comuna de Paris, em 1871. A primeira proporcionou o contato e a aproximação entre trabalhadores de diferentes países, buscando estabelecer uma luta internacionalista contra o avanço do capitalismo industrial e a exploração da classe operária. A segunda, embora abarcasse diferentes grupos políticos e sociais (nem todos socialistas), permitiu a experimentação de práticas políticas e sociais elaboradas dentro da Internacional, mesmo tendo durado pouco mais de dois meses, com uma efetiva participação da população na sua defesa e organização.

Em ambas as experiências, a questão educacional esteve presente de forma significativa. Nas discussões da AIT, a crítica à educação estatal e religiosa, e propostas de qual educação seria interessante para os filhos e filhas da classe trabalhadora. Na Comuna, a organização de uma educação pública e laica, a expansão do acesso à escolarização e outras conquistas que, se tiveram curta duração ou nem puderam ser de fato concretizadas, representaram os anseios da classe trabalhadora organizada em relação a esse tema e sua disposição em colocá-los em prática.

Não é objetivo nosso esmiuçar em profundidade como a questão do ensino foi deliberada em ambas as experiências, mas levantar os elementos preponderantes nestes debates destacando a relevância que o tema alcançou nas lutas sociais empreendidas naquele momento e na própria constituição da organização do movimento operário. Além disso, mesmo a Comuna não sendo um projeto exclusivo dos internacionalistas - menos ainda das correntes antiautoritárias, em minoria - muitos de seus membros participaram ativamente, e as ações e concepções pedagógicas discutidas na AIT foram fundamentais no que se buscou construir em termos educativos durante a Comuna.

O debate sobre a educação esteve presente desde os primeiros congressos da Internacional. Inicialmente, dentro da questão do trabalho de jovens e crianças,

foram elaboradas divisões etárias indicando como deveria ser o ensino e o regime produtivo em cada uma. Essa relação educação-trabalho reflete a influência do pensamento de Proudhon neste começo da AIT. No primeiro congresso, em 1866, em Genebra, foi aprovado por unanimidade a proposição da delegação francesa defendendo um ensino profissional teórico e prático, “para que não forme uma aristocracia com instrução especial, que não formará trabalhadores e sim diretores de operários” (FREYMOND, 1962, p. 51).

A discussão também aparece dentro da temática do trabalho das mulheres, com posições conservadoras e outras mais progressistas. Relaciona-se com o debate sobre o papel destas na educação. Na visão conservadora, a mulher teria o papel de “educadora natural das crianças” (MORAES, 2020, p. 64). Assim, dentro dessa perspectiva, as mulheres não deveriam trabalhar nas fábricas, mas dentro do lar. Havia posições contrárias, como a de Eugène Varlin, que defendia que “condenar o trabalho da mulher é reconhecer a caridade e autorizar a prostituição” (MORAES, 2020, p. 64).

Vemos, assim, como o debate sobre a educação relacionava-se fortemente com outras questões sociais e culturais daquele momento, abrindo espaço para discussões mais abrangentes do que propriamente pedagógicas. No entanto, a necessidade de ampliar o acesso à instrução em geral da classe operária, através de escolas politécnicas e bibliotecas, por exemplo, pode ser entendida como ponto de convergência. Muito presente também é a desconfiança e até a rejeição para com as escolas do Estado. Essa crítica levantava propostas diferentes de alternativas, desde a criação de associações que substituiriam as escolas oficiais até a ideia de que a educação caberia à família, embora também estivessem presentes propostas de que deveria ser gratuita, obrigatória e fornecida pelo Estado, demonstrando a diversidade de pontos de vista que compunham a Associação naqueles primeiros anos.

O segundo congresso, em 1867, adota uma resolução com as seguintes considerações sobre o tema: um ensino científico, profissional e produtivo; estudo de um programa de ensino integral; a organização de escolas-oficinas; a contradição do termo “educação gratuita”; sendo a educação indispensável, nenhum

pai tem o direito de privar seus filhos de seu acesso nem o Estado o direito de substituir o pai; o ensino religioso é descartado (MORAES, 2020, p. 76).

No terceiro congresso, a “instrução integral” é tema específico de debate, e entre os relatórios das diferentes sessões da AIT encontramos diversas proposições que tratavam do ensino (para ambos os sexos), tais como: a recomendação que as associações operárias fundassem suas próprias instituições de ensino, com auxílio da Internacional e com autonomia em relação ao Estado; uma “indenização escolar” que garantiria às famílias a condição de manter todos os filhos e filhas na escola, sendo esta indenização condição para a obrigatoriedade escolar (tema muito debatido também); criação, por parte das Sessões, de cursos públicos, para os quais a redução da jornada de trabalho seria condição indispensável (MORAES, 2020, p. 80-88).

As discussões sobre o tema ficaram de fora do congresso seguinte por falta de tempo, e com a cisão definitiva entre centralistas e federalistas, expressas no embate entre Marx e Bakunin, o assunto não voltou a ser debatido pela Associação. No Congresso de Haia, em 1872, Marx e Engels se fazem pela primeira vez presentes e articulam a expulsão de Bakunin e de outros anarquistas, a alteração do estatuto da AIT, entre outras ações (MORAES, 2020, p. 93). Apesar do fim da organização, muitas de suas iniciativas e elaborações mantiveram-se parte do acúmulo da classe trabalhadora em suas lutas, entre elas a educação.

Podemos concluir que os conceitos de instrução/educação integral discutidos na AIT representam todo um esforço dos trabalhadores em pensar e propor uma nova educação voltada para uma nova sociedade. Sem dúvida com contradições e limitações. Esses conceitos podem ser encontrados nas concretizações anarquistas em Educação na criação de escolas, universidades e outros espaços educativos. (MORAES, 2020, p.98)

Ao observarmos agora os caminhos que a Comuna de Paris tomou sobre a questão educacional, ficará nítida a relação com os debates e posições sobre o assunto que vinham sendo construídos dentro da Internacional. Contemporâneas, podemos dizer que os 72 dias da revolução na França foram, o quanto lhe foi

possível, uma aplicação prática das ideias educacionais discutidas nos congressos operários.

Entre os dias 18 de março e 28 de maio de 1871, Paris viveu uma série de intensas transformações sociais, políticas e econômicas. As realizações em diversas áreas da sociedade foram, em muitos sentidos, precursoras de políticas que demorariam ainda algumas décadas para começarem a se incorporar às políticas públicas republicanas. Outras, por sua radicalidade e ousadia, seguem distantes do horizonte imediato de conquistas sociais sob o capitalismo do século XXI.

Para dimensionar estas conquistas no campo educacional, é preciso ter em conta que, apesar das tentativas, como a de François Guizot, de estabelecer um sistema de educação estatal obrigatório para todas as crianças, a realidade da população francesa era bem diferente. Muitas crianças não frequentavam as escolas por questões econômicas, e trabalhavam em condições degradantes, até 15 horas por dia (LENOIR, 2018, p. 18).

A separação entre o Estado e a Igreja, que a República Francesa só adotará em 1905, foi decretada, o que naturalmente se refletiu na educação, que passa a ser laica; salários de professores e professoras são igualados; escolas são abertas para receber a grande quantidade de crianças que não as frequentavam até então; a partir, especialmente, das demandas de mulheres trabalhadoras das periferias de Paris, foram criados refeitórios para que as crianças pudessem se alimentar para ir às escolas, e os materiais didáticos também passam a ser fornecidos gratuitamente; a educação é igualmente oferecida para meninos e meninas, pensada de modo que seja integral, intelectual e manual. Sobre o caráter descentralizado dessas iniciativas, Alexandre Samis destaca:

Apesar das relevantes medidas adotadas pela Comissão de Ensino durante a Comuna, foi nos bairros que aconteceram objetivamente as mais importantes realizações no campo da educação. As subcomissões encaminharam a reabertura das escolas confessionais abandonadas pelos religiosos reformulando boa parte dos conteúdos no sentido da laicização das práticas pedagógicas.” (SAMIS, 2022, p. 345).

As subcomissões criadas nos bairros eram compostas por todas as pessoas “que haviam estudado as questões pertinentes à educação”; outra fora encarregada de organização do ensino primário e também da formação profissional (SAMIS, 2022, p. 345). Essa intensa participação popular foi a culminância de um longo processo de organização das classes trabalhadoras na França. Quando a ocasião foi propícia, já havia uma série de organismos, como os clubes e as cooperativas de consumo, entre outros, que possibilitaram a prevalência de uma organização descentralizada das decisões e ações postas em prática.

Apesar disso, o autor também aponta para o fato de que:

Do ponto de vista de uma nova pedagogia ou didática diferenciada, a Comuna ousou muito pouco. Preocupou-se antes, como na ideia proudhoniana de “politecnia da aprendizagem”, em relacionar o desenvolvimento industrial à formação, no sentido de se conquistar a diluição do trabalho intelectual no manual e vice-versa. Temática, aliás, bastante cara aos internacionalistas, uma vez que, principalmente pelo empenho de Varlin, já figuravam nas pautas congressuais da Internacional. Diante desta perspectiva, e as vantagens práticas pareciam confirmar, a escola-oficina configurava-se em bom termo, ao menos para os projetos mais imediatos da Comuna. (SAMIS, 2022, p. 347).

Observando a relação entre as práticas educativas da Comuna e as propostas pedagógicas socialistas e anarquistas desenvolvidas na AIT, Gallo (2022) destaca a laicidade da educação como principal elemento de convergência. Tendo decretado a separação entre Estado e Igreja, a Comuna colocará em prática essa dissociação também nas escolas, promovendo a universalização do ensino para meninos e meninas. Esse empenho em universalizar o acesso à educação também pode ser visto na criação de creches e na distribuição gratuita de materiais escolares e de alimentação para as crianças poderem frequentar as escolas, além de iniciativas voltadas para a educação popular de adultos e adultas (GALLO, 2022). Outra ligação importante é com a questão da formação técnica e profissional, a relação entre escola e oficina, seguindo as propostas de Proudhon.

A Comuna foi a primeira tentativa coletiva de produzir uma “demopédia”, uma educação do povo pelo povo, seguindo a ideia proudhoniana. Nesta tentativa, os anarquistas desempenharam seu papel em impulsionar a escola em

direção à igualdade, ao acesso universal, à educação integral, à educação científica, à formação politécnica para o trabalho. (GALLO, 2022, p. 8)

A seu modo, resistindo até ser brutalmente esmagada levando consigo dezenas de milhares de mortos, a Comuna, em seu caráter federalista e internacionalista, abrigou diversas vertentes políticas que contribuíram para a sua ascensão e lutaram, muitos e muitas até a morte, para evitar sua queda. Por mais que breve, abriu espaço para importantes demandas que fariam e ainda fazem parte das lutas da classe trabalhadora até hoje. A abolição da pena de morte (fim da famosa guilhotina), Estado laico, combate à prostituição, igualdade de condições para homens e mulheres, autogestão de fábricas e empresas, entre outras - além da própria educação – colocaram os revolucionários da Comuna na mira das classes dominantes de diversos países muito além da França. No Brasil não foi diferente.

O “Jornal do Comércio” e o “Diário do Rio de Janeiro” atualizavam, dentro dos limites da época, os desdobramentos da “anarquia delirante” que tomava conta de Paris. Uma lei foi promulgada para evitar que *comunnards* viessem parar no Brasil, proibindo imigrantes franceses no território brasileiro. Os livros de Proudhon já circulavam por aqui, mas foi só no começo do século XX que um movimento anarquista significativo e organizado se constituiu em território brasileiro.

1.5 Educação anarquista no Brasil da Primeira República

Ao longo da Primeira República, a educação brasileira passou por diversos debates, com distintos grupos sociais envolvendo-se, em alguma medida, com a questão educacional. No começo do período republicano, houve um esforço notável por parte do Estado e de grupos ligados à nova República em “apagar” a educação do Império. Nas palavras de Alessandra Shueler e Ana Maria Magaldi:

Zombando do passado, as escolas imperiais foram lidas, nos anos finais do século XIX, sob o signo do atraso, da precariedade, da sujeira, da escassez e do “mofo”. Mofadas e superadas estariam ideias e práticas pedagógicas – a memorização dos saberes, a tabuada cantada, a palmatória, os castigos físicos etc. –, a má formação ou a ausência de

formação especializada, o tradicionalismo do velho mestre-escola. (...) Sob o manto desta representação em negativo, era crucial para intelectuais, políticos e autoridades comprometidas com a constituição do novo regime seguir “pesada e silenciosamente o seu caminho”, produzir outros marcos e lugares de memória para a educação republicana. (SHUELER e MAGALDI, 2008, p. 35).

Como exposto no referido artigo pelas autoras, a historiografia da educação há muito vem discutindo a utilização destes marcos temporais rígidos, no caso 1889 e 1930, como momentos de grande ruptura e transformação na educação brasileira. Observa-se com mais atenção as permanências, para além dos discursos e imaginários que os representantes da “nova ordem” criaram sobre a educação republicana. A ênfase em atrelar conquistas educacionais à República nos mostra a importância que o tema adquiria na sociedade brasileira na virada do século.

No entanto, isso não significou uma universalização do acesso à escola. Nas primeiras décadas do século XX, o analfabetismo se colocava como um dos grandes problemas na percepção das elites políticas e intelectuais brasileiras, sendo a sua superação um “passaporte essencial para o progresso almejado pelos ideais republicanos” (SHUELER e MAGALDI, 2008, p. 47). Em um contexto de descentralização das políticas educacionais, diferentes grupos vão disputar o debate em torno da escolarização, como a Igreja Católica, empenhada em combater a laicização do ensino com a separação entre Igreja e Estado na República.

Dentro desse período, o movimento escolanovista aparece com grande destaque quando fala-se sobre ideias e práticas inovadoras. A partir da década de 1920, estas discussões vão se incorporando aos debates educacionais no Brasil, levantando temas como a “laicidade do ensino, a gratuidade, a responsabilidade pública pela educação e a não separação entre os sexos” (ANDREOTTI, 2006, p. 106). Já no começo do governo de Getúlio Vargas, é publicado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, refletindo muito do que vinha sendo discutido na década anterior e que influenciou as teorias do campo educacional criando conflitos e adesões em torno dos ideários do escolanovismo e suas diversas leituras e interpretações no Brasil.

Há, no entanto, uma outra corrente de pensamento, vinculada naquele momento a um efervescente movimento da recém estabelecida classe operária no Brasil, que não apenas pensou mas praticou uma educação fundamentalmente

antagônica às práticas estatais e eclesiásticas e sua concepção de ensino. A educação anarquista ou pedagogia libertária desenvolveu-se como projeto de classe, de emancipação intelectual e política, em um contexto de grande mobilização e agitação social nas duas primeiras décadas do século XX, no Brasil e no mundo.

As experiências de educação anarquista começam a surgir no Brasil ainda nos anos finais do século XIX e seguirão se expandindo nas primeiras duas décadas do século seguinte. A primeira delas é fundada em 1895, no Rio Grande do Sul; na sequência, aparecem no Ceará, São Paulo e Rio de Janeiro, sendo que na antiga capital federal houve até uma iniciativa de criação de uma universidade popular, que não teve vida longa (MORAES, 2007, p. 17). Segundo Rodrigues (1992), foram abertas mais de 50 escolas, bibliotecas e centros de cultura nos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso, Ceará, Sergipe e Pará.

A breve duração é uma marca de muitas destas experiências, o que podemos creditar às grandes dificuldades de se manter estes espaços autônomos em meio a uma repressão muito forte. No entanto, a durabilidade nem sempre é o critério mais adequado para se avaliar a relevância de um projeto, exemplo disso é a Escola Moderna de Barcelona, aberta em 1901 e fechada pelo governo em 1906, que influenciará a abertura de muitas outras, inclusive no Brasil.

Por mais que formuladas inicialmente na Europa, logo as concepções pedagógicas libertárias começaram a aparecer em outros lugares do mundo, e um episódio fundamental para a difusão destas práticas foi o fuzilamento do educador espanhol Francisco Ferrer y Guardia, em 1909, criador da Escola Moderna de Barcelona. Condenado pela Igreja Católica e pela monarquia espanhola, Ferrer exerceu grande influência entre os educadores anarquistas, e após seu assassinato, além de manifestações de repúdio e protesto em diversos países, foram abertas escolas inspiradas em sua obra. Comitês para a criação de escolas foram organizados e fomentaram a proliferação de espaços educativos libertários.

No Brasil não foi diferente. O *Comitê Pró-Escola Moderna de São Paulo*, organizado logo após o fuzilamento de Ferrer, contou com apoio econômico de diversos sindicatos, inclusive da Confederação Operária Brasileira (COB). Reunidos e publicados pela Biblioteca Terra Livre em 2022, no livro *Ferrer*, diversos textos de anarquistas como Maria Lacerda de Moura, João Penteado, José Oiticica, Neno

Vasco, entre outros, mostram o impacto do trágico evento nas páginas da imprensa operária brasileira. Entre denúncias e homenagens à sua vida e sua obra, a compilação nos demonstra a importância que o projeto educacionista libertário tinha nos debates da classe trabalhadora da época e seu alcance.

No artigo “Educação anarquista no Brasil da Primeira República”, José Damiro (2007) apresenta um destes episódios:

Uma das manifestações de protesto contra o fuzilamento de Francisco Ferrer ocorreu no dia 17, um domingo de outubro de 1909, e reuniu mais de 4.000 pessoas na cidade do Rio de Janeiro. A passeata percorreu as principais ruas levando à frente uma bandeira negra, um quadro de Ferrer, outro do rei da Espanha Afonso XIII, e uma tela do rei e do chefe do ministério Maura, ambos degolados na gravura. As telas que representavam o rei e a Igreja foram destruídas e queimadas quando a passeata passou em frente ao consulado espanhol (A REAÇÃO ESPANHOLA..., 1909 apud MORAES 2007, p. 5).

Um importante destaque é para a característica internacionalista do projeto educacional anarquista, que insere as experiências brasileiras e seus articuladores em uma rede internacional de debates e diálogos sobre o tema. Um marco desta mobilização é a publicação do manifesto “A liberdade pelo ensino: a escola libertária”, em 1898 no jornal *Les Temps Nouveaux*, assinado por figuras importantes como Louise Michel, Élisée Reclus, Liev Tolstói, Piotr Kropotkin, entre outros, sob o nome de “Comitê de iniciativa para a escola libertária”.

Toda essa movimentação não passou despercebida pelo governo oligárquico brasileiro. Através da lei “Adolfo Gordo”, de 1907, seriam expulsos estrangeiros acusados de envolvimento em atividades “subversivas”, aplicada também a educadores libertários, como Edmundo Rossoni. Sobre os motivos para sua deportação, o editorial do jornal *A Voz do Trabalhador* ironiza:

(...) eram graves, muito graves. Rossoni cometeu um crime horrendo, um delito imperdoável: dedicava-se à instrução racional da infância, ministrava aos filhos dos operários um ensino livre de preconceitos patriótico e religioso. E o governo não podia tolerar semelhante coisa. Ele quer preparar para o porvir escravos submissos (...) (MOSCOSO, 1909 apud MORAES 2007, p. 5, grifo do autor)

A perseguição se estendia ao movimento operário como um todo. As greves promovidas, sobretudo a de 1917 em São Paulo, foram foco de preocupação das autoridades e das elites, e provavelmente são o exemplo mais conhecido das ações anarquistas no início do século passado no Brasil. No entanto, a criação de escolas, centros de cultura, bibliotecas e outros espaços libertários foram de grande relevância não apenas para a ação política mas para a formação educacional da classe trabalhadora. Em uma época onde a maioria das pessoas não tinha acesso à uma educação formal, estes espaços ofereciam uma possibilidade de instrução em seus diversos aspectos, já que do ponto de vista de uma educação pública, a escola ainda estava longe de ser uma realidade acessível e do que projetava o “sonho republicano” (SHUELER e MAGALDI, 2008).

Nos meios operários, jornais eram lidos em voz alta para que todos pudessem acompanhar as notícias e participar dos debates; trabalhadores eram alfabetizados e estimulados a formular suas próprias compreensões dos temas discutidos e materiais lidos; buscava-se adaptar a escrita ao linguajar operário, havendo inclusive propostas de reforma ortográfica:

Os jornais anarquistas e operários, muitos deles escritos com as novas regras, à revelia da norma culta, revelam uma profunda preocupação com a ampliação do acesso do trabalhador aos meios de comunicação de sua classe. Queriam, muitos dos intelectuais que interagiam com os operários-escritores, a participação dos demais produtores não apenas na leitura dos periódicos, mas na confecção de artigos e colunas daqueles veículos. (SAMIS, 2008, p. 199).

Duas experiências bem importantes foram as Escolas Modernas nº1 e nº2, abertas em São Paulo em 1912, nos bairros Belenzinho e Brás, respectivamente. Até o fechamento de ambas em 1919, foram espaços de grande experimentação e de prática do *racionalismo* de Ferrer. Como instrumento pedagógico e de comunicação da comunidade escolar, os alunos produziam e dirigiam o jornal *O Início*; aulas-passeio eram realizadas para explorar os caminhos da cidade; as famílias eram estimuladas a participar do ambiente escolar; eventos artísticos, científicos e políticos complementavam o currículo. Também havia aulas noturnas para adultos, “preparatório de artífices, música e datilografia” (MORAES, 2013, p. 47)

Curioso notar a presença de temas que também vão aparecer nas propostas escolanovistas mais adiante sendo tratados e praticados dentro de um movimento popular. Das tradições pedagógicas em disputa na Primeira República - a Pedagogia Tradicional (ligada às elites oligárquicas e à Igreja), a Pedagogia Nova (burguesia e classes médias) e a Pedagogia Libertária - apenas esta última não teve origem nas classes dominantes (GHIRALDELLI, 2001, p. 20). O que pode ser uma primeira pista dos motivos pelos quais, mesmo com sua significativa presença, originalidade e de seus esforços, mantém-se à margem dos estudos sobre a história da educação no Brasil.

O tema da educação esteve presente desde o Primeiro Congresso Operário Brasileiro, em 1906, no Rio de Janeiro. Organizado por militantes anarquistas, os representantes de associações de várias partes do país, além da definição da linha federalista, internacionalista e antimilitarista da organização, também encaminharam questões relativas à instrução. A resolução sobre a criação de “escolas laicas sustentadas pelo sindicato de classe” (SAMIS, 2014, p.48) deixam clara a importância do tema naquele momento, e o caminho de se construir escolas à margem do sistema oficial, para autoformação da classe trabalhadora. (SAMIS, 2014, p.49).

Percebemos que a presença da pedagogia libertária e seus “perigos” foram não apenas notados como atacados pelo Estado e pela Igreja Católica. As leis, as deportações e perseguições às iniciativas anarquistas no campo educacional demonstram sua relevância no contexto da Primeira República. Com o endurecimento da repressão e fechamento das escolas, e com o avanço das discussões em torno da Escola Nova, o cenário transforma-se e vemos ideias como a educação laica e co-educação dos gêneros passarem a ser defendidas pelos escolanovistas, ganhando, assim, outra inserção e projeção na sociedade e na própria relação com o Estado e a Igreja. Curiosamente, como veremos mais adiante, será um escolanovista a estabelecer, pela primeira vez, o ensino religioso nas escolas da República.

Outra corrente política que assumia aos poucos o protagonismo entre a classe trabalhadora eram os comunistas. Diante do quadro político nacional e mundial entre a última década da Primeira República e o começo da Era Vargas,

estes optarão pela participação na revolução democrático-burguesa, como orientação da III Internacional - leia-se União Soviética/Lênin.

(..) o PCB posicionou-se em relação à política educacional, defendendo quatro pontos básicos: ajuda econômica às crianças pobres, fornecendo-lhes os meios (material didático, roupa, alimentação e transporte) para viabilizar a frequência escolar; abertura de escolas profissionais em continuidade às escolas primárias; melhoria da situação do magistério primário; subvenção às bibliotecas populares. Também se dedicou à educação política e formação de quadros. Mas não chegou, propriamente, a explicitar sua concepção pedagógica. (SAVIANI, 2011, p. 183)

Com esta nova configuração, a perspectiva de uma pedagogia de classe com um projeto educativo autônomo foi perdendo espaço. O anarquismo seguiu existindo e mantendo iniciativas como o Centro de Cultura Social, fundado em 1933 (e que existe até hoje, recém completando 90 anos), assim como outros espaços de autoformação, educação e cultura libertárias. No entanto, sem a presença e o protagonismo das primeiras décadas do século XX quando, efetivamente, ocupou os debates e práticas da classe trabalhadora organizada no Brasil.

CAPÍTULO 2 – O LUGAR DA PEDAGOGIA LIBERTÁRIA NA EDUCAÇÃO

Conforme veremos mais adiante, os manuais de história das ideias pedagógicas não costumam ser muito “generosos” com as contribuições anarquistas no campo. A pouca atenção dedicada a estas experiências não nos parece condizente com a amplitude dos questionamentos e experimentações que estas produziram. Podemos estabelecer diversas relações com práticas encontradas em outras linhas pedagógicas. Sobre este fato, Codello afirma:

As ideias e os experimentos são originários de épocas e culturas próprias dos países europeus, mas representam muitos aspectos de originalidade e especificidade absolutamente antecipadores de elementos e características que, então, encontrarão práticas muito difundidas e compartilhamento teórico, sem que nunca, todavia, sejam reconhecidas como próprias do anarquismo. A própria historiografia do setor, excluindo-se poucas exceções, nunca trouxe à tona histórias e essas teorias, provavelmente por falta de conhecimento, mas, sobretudo por condicionamento cultural. Temas como aqueles da co-educação dos sexos, da transmissão universal do saber, da instrução integral, de uma relação igualitária entre docente e discente, de uma confiança e pesquisa científica a serviço da promoção da especificidade individual, encontram, no decorrer dos anos, às vezes em parte e algumas vezes completamente, realização em diversas teorias pedagógicas e nas escolas de vários países. (CODELLO, 2007, p. 19).

Observando com mais atenção as práticas educativas libertárias, veremos que muitas seguem presentes até os dias de hoje, seja na forma de organização (horizontal, autogerida), na forma de compreender o processo educativo (integral, crítico ao conteudismo e à memorização), nas relações entre educadores(as) e estudantes (não-hierárquica, antiautoritária), na interação com o entorno (participação da comunidade, estudo do meio, aulas-passeio), no pensamento crítico que estimulam (realidade social como elemento de aprendizagem crítica), entre outras. Sobre estas relações, José Damiro de Moraes afirma:

Mesmo ocultada das teorias pedagógicas e da história da educação, a influência das propostas libertárias anarquistas foi marcante no século XX. Muitos de seus princípios foram absorvidos pelas principais correntes pedagógicas e reformas educacionais, como as propostas de Celestin Freinet (1896-

1966), a Escola Nova de John Dewey (1859-1952), a pedagogia de Paulo Freire (1921-1997) e, atualmente, o movimento das Escolas Democráticas (MORAES, 2009).

Cada experiência e concepção pedagógica terá sua própria maneira de aplicar estes conceitos, com as contradições que suas especificidades vão trazer, mas os elementos comuns encontram, muitas vezes, semelhanças e correspondências. Sobre essas “coincidências”, Codello aponta um outro aspecto fundamental para o começo desta análise:

O que é, pelo contrário, extraordinário, é como muitos educadores e pedagogos chegaram a conclusões, ou mesmo a identificar instrumentos didáticos passados como inovadores e novos, sem nenhum compromisso com o reconhecimento em relação aos libertários que, antes disso, desenvolveram as mesmas conclusões e experimentaram os mesmos procedimentos. Porém, uma vez reconhecido esse compromisso, é necessário refletir sobre o caráter extraordinário do fato, sobre como as instâncias de liberdade e igualdade, de solidariedade e autonomia, emergem espontaneamente no decorrer da vida das várias culturas e dos próprios homens. Em suma, também existe um anarquismo que, também prescindindo dos movimentos anarquistas, mesmo na educação, emerge e levanta-se também sem considerar uma teorização própria e consciente, dentro das circunstâncias sufocantes do domínio. (CODELLO, 2007, p. 19).

Seja pela espontaneidade com que determinadas práticas sociais emergem em diferentes tempos e espaços ao longo da história humana, seja “por falta de conhecimento” ou “por condicionamento cultural”, como sugere Codello, práticas educativas libertárias não concentram-se exclusivamente nas experiências que assumem este nome e identificam-se com a tradição anarquista de organização e luta social. No entanto, a existência das escolas e teorias é de conhecimento dos historiadores da educação, mas como veremos no item 2.2, costumam ocupar um lugar que beira a irrelevância frente às correntes pedagógicas de maior prestígio. Assim, a hipótese deste silenciamento ser político, social e cultural faz mais sentido que uma suposta “falta de conhecimento” que justificasse esta assimetria.

Além disso, há também um “deslocamento” de experiências que, como pretendemos demonstrar, estão intimamente ligadas à tradição anarquista em

educação e que acabam sendo apresentadas fora desse contexto. São os casos de lasnaia Poliana, de Tolstói, e da pedagogia de Freinet. Faremos também algumas considerações sobre a pedagogia de Paulo Freire e das interseções que podemos estabelecer com o pensamento libertário.

Não são poucas as práticas pedagógicas anarquistas que carregam um pioneirismo em vários temas caros à pedagogia até os dias de hoje, e sua discreta presença nos manuais de História da Educação chama atenção quando observamos sua difusão por diversas partes do território brasileiro e sua originalidade frente ao que por aqui existia em termos de educação escolar.

2.1 As ideias pedagógicas anarquistas

“Ainda não estamos acostumados à ideia de que a criança não pertence nem a seu pai, nem a seu professor, nem à Igreja, nem ao Estado, mas a si mesma” – Sébastien Faure

Após a Comuna de Paris, não tardaram a surgir outras experiências de educação inspiradas nos valores e princípios libertários. O questionamento das estruturas hierárquicas da escola tradicional, estatal e eclesiástica, levantou críticas mas também a busca por outras formas de organizar o cotidiano escolar a partir de uma perspectiva libertária. As experimentações das primeiras escolas a colocarem em prática uma outra concepção de educação e de sociabilidade foram fortalecendo e formando uma base metodológica, curricular e didática à educação anarquista. Em suma, sistematizando uma pedagogia.

Para facilitar essa compreensão, utilizaremos a distinção sugerida por Saviani:

Por ideias educacionais entendo as ideias referidas à educação, quer sejam elas decorrentes da análise do fenômeno educativo visando explicá-lo, quer sejam elas derivadas de determinada concepção de homem, mundo ou sociedade sob cuja luz se interpreta o fenômeno educativo (SAVIANI, 2011, p. 6).

Até aqui, observamos justamente as “ideias educacionais” construídas dentro do anarquismo e sua interpretação do fenômeno, sua relação com demais

estruturais sociais e culturais, sua relação com o processo de transformação social, etc. Agora, o foco será nas “ideias pedagógicas”:

Por ideias pedagógicas entendo as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa (SAVIANI, 2011, p. 6).

É aqui que encontraremos um repertório vasto de experimentações que vão dando corpo e forma à educação anarquista. Para o objetivo desta pesquisa, nos interessa os aspectos mais significativos das experiências analisadas no sentido das metodologias e dispositivos desenvolvidos em cada uma. Por isso não serão apresentadas em tópicos de forma compartimentada - já existem trabalhos que fizeram um resgate das trajetórias específicas das escolas e seus principais articuladores. Nos apoiaremos neles para extrair as principais ideias pedagógicas desenvolvidas e, na medida do possível, sistematizadas.

Apesar de não ser um consenso sua vinculação estrita com o campo anarquista, a escola de Iasnaia Poliana será abordada por seu lugar de precursora na radicalidade das relações estudante-educador e ensino-aprendizagem, e também por ser referência para outras tradições pedagógicas, em especial a educação democrática. Essa questão será discutida com mais profundidade no item 2.2.1.

Como vimos, William Godwin levantou importantes questionamentos sobre a forma como crianças e jovens eram educados nos bancos das escolas tradicionais. Tolstói pôs em prática um modo absolutamente diferente de lidar com os estudantes. A escola, criada na propriedade de sua família, era destinada aos filhos e filhas dos camponeses locais e funcionou entre 1857 e 1862. São do ano de fechamento da escola os textos em que descreve seu funcionamento cotidiano, recentemente reunidos em livro pela Biblioteca Terra Livre (2021).

Sobre a escola, Tolstói comenta: “não penso apresentá-la como exemplo de como deve ser uma boa escola, mas penso apresentar apenas uma descrição real da escola” (TOLSTÓI, 2021, p. 23). Assim, sem ocultar os problemas e dificuldades do dia a dia, retoma em detalhes as situações vividas em Iasnaia.

Há uma reflexão bastante atual no questionamento à escola tradicional quando descreve Iasnaia Poliana como um “organismo vivo”, que “muda anual,

mensal e diariamente” e que “está sujeita a crises, adversidades, doenças e más disposições temporárias” (TOLSTÓI, 2021, p. 15). O entendimento dessa característica dinâmica dos espaços escolares ainda está longe da realidade da educação contemporânea, onde ainda persiste uma visão de escola rígida, burocrática, metódica, que não transforma-se de acordo com os indivíduos (adultos e crianças) que a compõe, pelo contrário, pressupõe que estes é que devem adaptar-se ao modo de funcionamento pré-estabelecido.

Essa característica é exemplificada com mudanças ocorridas durante a existência da escola. Quando começou suas atividades, não havia distinção de horários: “tudo se fundia naturalmente em uma coisa só e todas as tentativas de dividir foram vãs” (TOLSTÓI, 2021, p. 24). Mais adiante isso mudou, havendo “alunos que exigem o respeito pelo horário, ficam descontentes quando os distraem das aulas e expulsam os mais pequenos que os vêm incomodar” (TOLSTÓI, 2021, p. 24).

Em Iasnaia não havia dever de casa, repreensões por atrasos nem cobranças rígidas em relação às aulas. Os alunos e alunas podiam sentar-se onde quisessem, e tinham liberdade para ir ou não à escola¹. Tolstói apostava que o melhor a se fazer em momentos de agitação e tumulto era deixar que as coisas voltassem à tranquilidade de forma natural, que era importante esse exercício de paciência por parte dos educadores. Sobre isso, também comenta a dificuldade que os recém chegados tinham de acostumar-se com esse modo de lidar com as “indisciplinas” dos estudantes.

Encontramos também a descrição de algumas aulas. Estas, em geral, partiam da leitura de determinado livro, e então o professor começava a levantar perguntas para os estudantes. Não tinham exames, que eram entendidos como inúteis, sendo apenas “(...) um engano, uma mentira e um obstáculo ao ensino” (TOLSTÓI, 2021, p. 98). Tolstói afirmava que o único modo de avaliação possível e coerente de cada indivíduo era no convívio cotidiano; em termos de instrumentos avaliativos, a escrita de uma redação era a melhor forma de medir o que o

¹ Essa liberdade total em relação às aulas existe em determinadas escolas atualmente, como Summerhill; mas, ao menos nas experiências brasileiras, é uma questão que enfrenta bastante resistência. Muda-se o formato das aulas, oferecem mais opções, substituem aulas expositivas por roteiros de estudos, por exemplo, mas apostar nessa radicalidade das escolhas não é característica do movimento educacional que será analisado no terceiro capítulo.

estudante absorveu de determinado conhecimento, e apenas a ortografia era corrigida.

Como afirmou o próprio, não trata-se de um modelo, mas de uma amostra de como as coisas poderiam funcionar. Se lasnaia inaugura uma outra concepção na relação com os estudantes e com o processo de aprendizagem, Paul Robin vai acrescentar novos elementos à pedagogia libertária em sua experiência educativa, esta sim inquestionavelmente de base anarquista. Robin vai experimentar e incrementar as propostas de instrução integral de Proudhon e Bakunin. Amigo pessoal deste último, foi também expulso da Internacional; é dele o relatório sobre ensino integral adotado pelo Congresso de Bruxelas, da AIT, em 1868.

Durante seu trabalho como diretor do Orfanato de Prévost, entre 1880 e 1894, em Cempuis (França), Robin levou adiante o desenvolvimento dos três eixos fundamentais do ensino integral: físico, intelectual e moral. Observando a descrição de como entendia e colocava em prática na escola cada um, podemos traduzir ao vocabulário pedagógico atual como corporal, cognitivo e socioemocional.

As atividades físicas ocupavam aproximadamente um terço do horário das crianças, demonstrando a importância dada ao equilíbrio entre as diferentes instâncias do desenvolvimento. Além das inúmeras modalidades praticadas, também compunham esta área muitas brincadeiras, momentos ao ar livre e visitas à praia. A alimentação, de base vegetariana, assim como o cuidado com a higiene pessoal eram outros elementos que formavam o aprendizado “corporal” realizado no orfanato.

Por educação intelectual também se entendia o aprendizado de ofícios manuais. Até os 12 anos, as crianças circulavam por oficinas diversas, experimentando e desenvolvendo aptidões, gostos e habilidades, de modo que, aos poucos, fossem encontrando suas áreas de maior interesse e desenvoltura. As artes completavam esta área, com aulas de música, canto e desenho.

Também promovia-se trocas de cartas entre estudantes de outros lugares, pelo princípio internacionalista do anarquismo, proporcionando uma interação entre jovens e crianças de diferentes países.

Sobre a didática utilizada, Robin diz o seguinte:

Deixai a criança fazer ela mesma descobertas, aguardai suas perguntas, respondei a elas sobriamente para que seu espírito

continue seus próprios esforços, evitai de todas as maneiras impor-lhe ideias acabadas, banais, transmitidas pela rotina irrefletida e embrutecedora... (ROBIN, apud RAYNAUD, p. 29)

Esta aposta na autonomia relaciona-se também com a concepção de educação moral. O termo, como destaca Jean-Marc Raynaud, “nada tinha evidentemente a ver com o ensino da moral tal como nós suportamos na escola (...)”, mas sim de “mergulhar a criança num banho de liberdade e fraternidade” (RAYNAUD, 2014, p. 29). É nesse processo de autoconhecimento e no estabelecimento de relações sociais fraternais e solidárias que esta educação moral se constrói. Para isso, defendia Robin:

Considero de uma importância capital que antes de tudo as pessoas adultas tenham o respeito mais completo pela liberdade da criança e que elas renunciem, sinceramente, a impor-lhe uma autoridade que só pode ter por base o direito do mais forte.

A liberdade da criança é limitada o suficiente pelos obstáculos de todos os tipos que lhe apresentam os fenômenos naturais, dentre os quais considero a resistência que lhe oporá o grupo às liberdades do qual ela poderia atentar... (ROBIN, apud Raynaud, 2014, p. 29).

Uma dificuldade enfrentada que encontra paralelos com desafios atuais foi a formação da equipe, já que a nomeação dos professores dependia da aprovação de órgãos municipais. Neste sentido, Paul Robin também projetou a criação de uma escola normal para preparar os futuros professores (antigos alunos) na perspectiva da educação integral (MORAES, 2014, p.89). Infelizmente, não conseguiu concretizar a criação dessa instituição junto ao orfanato de Prévost.

Nas experiências atuais em escolas públicas, os projetos que rompem com o formato tradicional sofrem com essa questão quando não tem autonomia no processo de seleção, recebendo, muitas vezes, educadoras(es) que vão para estas escolas sem necessariamente identificarem-se com o trabalho realizado ali, mas por outros motivos de ordem burocrática. Nesse sentido, o CIEJA Campo Limpo, como veremos no terceiro capítulo, é uma exceção que comprova a importância dos projetos poderem estabelecer seus próprios critérios para novos(as) professores(as).

Essa relação com a municipalidade e a comunidade local foi outro desafio, que acabou determinando a demissão de Robin do cargo de diretor após catorze anos. A coeducação de meninos e meninas não era bem vista (e ainda havia educação sexual), suscitando uma pressão católica que culminou no seu afastamento principalmente depois que:

Em 24 de junho de 1894 o presidente francês Marie François Sadi Carnot (1837-1894) foi apunhalado pelo anarquista italiano Sante Geronimo Caserio (1873-1894) dentro de sua carruagem e morreu. Além da prisão de Caserio e sua condenação à pena de morte, teve início uma série de prisões arbitrárias, expulsões e perseguições aos anarquistas. Esse momento foi habilmente utilizado pela Igreja em seu jornal clerical e anti- semita *Le Libre Parole* para atacar Paul Robin e o orfanato. Nesse periódico acusavam o diretor de Cempuis de imoralidade, da mistura dos sexos, de internacionalismo, entre outros. Desta forma, abriu-se um inquérito administrativo que chegou à conclusão de que Paul Robin representava um perigo por espalhar ideias subversivas na sociedade e que colocava em risco a segurança do país. Finalmente, em 31 de agosto de 1894, o Conselho de Ministros decidiu pelo afastamento de Robin da administração. (MORAES, 2014, p. 91).

Em seu relativamente longo tempo de atividade, Prévost abriu muitos caminhos que logo seriam percorridos e ampliados por novas experiências. Como veremos no item 2.2.1, Freinet será um dos pedagogos influenciados por Robin, e no campo anarquista, Sébastien Faure e Francisco Ferrer darão sequência ao desenvolvimento das ideias pedagógicas libertárias, tendo Robin como referência fundamental.

La Ruche era uma cooperativa-escola (ou comunidade-escola) que funcionou entre os anos de 1904 e 1917, na França. Seu nome, em português “A Colméia”, é uma referência direta à teoria do *apoio mútuo* desenvolvida por Piotr Kropotkin (GALLO, 1995, p.127). Seu principal articulador e entusiasta foi Sébastien Faure, militante e conferencista anarquista. Foi sua a iniciativa de fundar a escola, destinada aos filhos e filhas de trabalhadores. As famílias que tinham alguma condição de colaborar com seu financiamento o faziam de acordo com suas condições, de modo facultativo. Financiada principalmente com os recursos pessoais advindos de suas conferências, Sébastien Faure entendeu que seria

importante buscar a autossuficiência da escola, e as oficinas que lá funcionavam começam a prestar serviços para arrecadar fundos. Mesmo com essa percepção não chegou a conseguir este objetivo; o início da Primeira Guerra Mundial tornou insustentável sua manutenção, e depois de 13 anos de funcionamento, La Ruche foi obrigada a fechar suas portas.

Com a ideia de ser um laboratório de uma vivência libertária, as decisões eram tomadas coletivamente, com a participação dos estudantes mais velhos. A experiência de relações não-hierárquicas fazia parte da concepção de educação integral colocada em prática. A importância do exemplo dos mais velhos para os mais novos, em suas atitudes, era vista como essencial nesse processo. Faure criticava as classificações e defendia que a única comparação que podia ser feita era da criança com ela própria, revelando, assim, seus progressos e suas dificuldades.

Sobre os efeitos de uma educação fundada na severidade e no castigo, afirma:

A falta – falta grave – começa com a dissimulação. E a mentira, a hipocrisia são o fruto inevitável da severidade, da ameaça.

Dez gestos de distração, de irreflexão, não são muita coisa. Um só gesto de hipocrisia é muito. A severidade faz hipócritas, temerosos e covardes, é mortal para a franqueza, a confiança, o verdadeiro valor. Estabelece entre o educador e a criança as perigosas barreiras da desconfiança mútua, amarga o coração dos pequenos e os mantém afastados do coração dos adultos; determina entre o educador e a criança relações de professor a escravo e não de amigo a amigo. Entretanto, é necessário não confundir indulgência com permissão. Não aconselho o educador a fechar com benevolência os olhos para falta cometida e não se preocupar. O procedimento neste caso seria cômodo e ao alcance do educador mais preguiçoso ou mais ativo, do mais bobo ou do mais vivo. (Faure, *in* Moriyón 1989, pp. 133-134 apud GALLO, 1995, p. 149)

Esta observação sobre não confundir a liberdade da criança com a ausência de qualquer intervenção sobre suas atitudes é bastante atual, e podemos relacioná-la com a chamada “liberdade com responsabilidade”, que mais adiante veremos que será um termo utilizado por experiências contemporâneas. Se La Ruche não

conseguiu alcançar sua desejada autossuficiência, abriu novas portas para a educação anarquista.

Uma das experiências mais conhecidas e influentes no campo anarquista, a *Escola Moderna* de Barcelona inspirou muitos educadores e educadoras a se aventurarem na criação de escolas em diversos lugares do mundo. No Brasil, sem dúvida o *racionalismo pedagógico*² defendido por Ferrer foi a teoria educativa mais impactante nos meios sindicais e anarquistas durante as duas primeiras décadas do século XX.

Sobre as propostas de Ferrer, José Damiro assim as resume:

Como um crítico fervoroso da escola burguesa e da educação oferecida pela Igreja, defendia: a co-educação entre homens e mulheres, a importância dos jogos no processo educativo, o fim de exames, prêmios e castigos, e, principalmente, uma educação científica e racional, a serviço das necessidades humanas e sociais, sendo, portanto, contrária às razões artificiais do capital e da burguesia. (MORAES, 2007, p. 6)

O educador espanhol, além de criar a escola e seu método pedagógico, também criou uma editora para publicar os livros que seriam utilizados como material didático no projeto. No seu entendimento, os livros disponíveis na época ofereciam uma visão da História e das Ciências comprometida com os valores das classes dominantes. A editora funcionou até 1920, tendo publicado 127 volumes durante esse período (MORAES, 2013, p. 46).

Nas escolas abertas no Brasil, muitos desses elementos estiveram presentes. Voltando à Robin, a produção de jornais da escola se popularizou, como na Escola Moderna nº 2, de São Paulo, sendo um instrumento pedagógico e ao mesmo tempo comunicativo, político, que integrava a escola aos assuntos do mundo, da classe, da comunidade escolar. As aulas-passeio também formavam parte do currículo, como nos passeios pelas ruas de São Paulo onde os alunos e alunas descreviam o que

² O *racionalismo* de Ferrer, assim como a ênfase no estudo científico na pedagogia libertária, deve ser compreendido dentro da influência do positivismo na Europa daquele período. Tema que, nos dias de hoje, mereceria uma séria discussão, que não será possível de aprofundar neste trabalho. Apesar de compreendermos que esta defesa da *razão* estava fortemente ligada ao embate com a Igreja e aos dogmas religiosos, os debates atuais sobre eurocentrismo, colonialismo e a própria concepção de razão renderia discussões de suma importância para uma atualização da pedagogia libertária, seu vocabulário e currículo.

viam. A proposta de interação direta como método de aprendizagem foi bastante explorada.

Podemos situar as Escolas Modernas nº1 e nº2 de São Paulo também entre as precursoras da educação popular e das relações comunitárias a partir da escola. Os horários de funcionamento de ambas constavam de períodos diurnos e noturnos, com aulas para adultas e adultos. Situadas em bairros de grande presença operária – Belenzinho, Brás – foram uma das poucas alternativas de ensino para a população trabalhadora naquele período em que a maior parte da população brasileira não tinha acesso à alfabetização e à educação formal.

Para facilitar a visualização das teorias e práticas elaboradas pelo campo anarquista na educação, estão listadas abaixo as principais ideias, questionamentos, propostas e experimentações:

- Crítica do autoritarismo na relação entre adultos e crianças
- Crítica aos conteúdos impostos pela escola estatal e religiosa
- Valorização do tempo da criança
- Incentivo ao desenvolvimento dos interesses e aptidões individuais
- Instrução integral: trabalho intelectual, manual e desenvolvimento físico
- Educação mista, sem separação por gênero
- Relações igualitárias entre professores(as) e estudantes
- Saídas de campo, estudos do meio
- Abolição dos castigos físicos
- Crítica e abolição das provas e exames
- Participação da comunidade escolar, vínculo com as famílias
- Formação crítica a partir da realidade dos estudantes
- Elaboração de materiais didáticos próprios
- Utilização de jornais operários e outras mídias como material didático
- Produção de jornais e boletins pelos estudantes
- Promoção de trocas de cartas entre estudantes de diferentes escolas
- Educação pública e laica
- Autogestão escolar, organização horizontal

- Método dialógico, a partir das perguntas das crianças

Apontar todas estas características e realizações não significa dizer que são exclusivas do anarquismo, nem em sua prática nem em sua elaboração. Significa dizer que, em parte foram originárias do campo libertário, em outra encontraram eco e aplicação prática por parte do mesmo. Com suas contradições, estas experiências foram, em muitos sentidos, precursoras de inúmeras práticas e questionamentos absolutamente atuais. Seja pelas ideias pedagógicas e educacionais, ou pela persistente capacidade de realização, as contribuições do anarquismo à educação mostram-se bastante significativas, para a educação como um todo mas também para nós, por terem estado presentes e se desenvolvido no Brasil de forma relevante e diversificada. Mas parecem ainda não serem evidentes o suficiente para constarem com maior destaque nos manuais de História da Educação.

2.2 Como o campo educacional apresenta as contribuições anarquistas na história das ideias pedagógicas?

Para discutir o modo como a educação anarquista aparece nos trabalhos de referência sobre as ideias pedagógicas, optamos por três estudos de relevância na área: “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, de Dermeval Saviani; “História das Ideias Pedagógicas”, de Moacir Gadotti; e “História da Educação Brasileira”, de Paulo Ghirardelli Jr. Com recortes e formatos diferentes entre si, as pesquisas têm em comum a busca por sintetizar os principais elementos no desenvolvimento da pedagogia. Assim, vamos analisar as escolhas e destaques de cada autor.

Em “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, de Dermeval Saviani, observamos inicialmente como a própria presença do anarquismo é apresentada. O autor segue a linha da teoria da “planta exótica”, que dá ênfase na preponderância de imigrantes europeus para explicar o fenômeno libertário por aqui no começo do século XX. Nesta perspectiva, os movimentos anarquistas e anarcossindicalistas provinham “basicamente dos fluxos imigratórios” (Saviani, 2011, p. 182), argumento já revisto por muitas pesquisas sobre o tema, que demonstram a existência de “diferentes entradas” das ideias libertárias e sua incorporação às práticas e teorias sociais presentes durante a Primeira República em muitos estados brasileiros. A

existência do anarquismo em diferentes regiões do país (onde a presença de italianos e espanhóis não era significativa como em São Paulo) vem sendo estudada e documentada, questionando e apresentando elementos que refutam esta visão de um movimento composto quase que exclusivamente por imigrantes e que teria se espalhado para outras partes do país a partir de São Paulo.

Há também a citação a duas publicações supostamente libertárias, *Anarquista Fluminense*, de 1835, e *Grito Anarquial*, de 1849, para dimensionar historicamente a presença anarquista no Brasil. No entanto, neste momento o termo ainda não era utilizado com esta conotação, não justificando sua citação como exemplo desta presença precoce³. Há também uma citação ao livro de Afonso Schmidt como uma referência “poética” à experiência da Colônia Cecília; embora de fato o seja, não é uma fonte histórica, tendo sido bem refutado no livro de Cândido de Mello Neto, *O anarquismo experimental de Giovanni Rossi* (1998).

Por mais que o foco da obra em questão seja a pedagogia e os projetos educacionais, chamamos atenção para estas incongruências pois é sintomática do pouco cuidado com que a história do anarquismo muitas vezes é apresentada, como podemos ver nos três exemplos apontados encontrados em um mesmo parágrafo de uma obra de referência histórica.

O autor se baseia no artigo "Anarquismo e educação: a educação libertária na primeira república", de José Damiro de Moraes e Silvio Gallo, referências no tema no Brasil. No entanto, olhando mais objetivamente o que de pedagogia destaca-se das experiências anarquistas, não temos descrições. É mencionado, dentro das “correntes não hegemônicas”, figuras como a educadora Maria Lacerda de Moura e João Penteado, propondo que estes aproximaram-se do escolanovismo em algum momento. Em termos de ideias pedagógicas não encontramos menção, apenas a elementos históricos e a referência à educação integral de Robin e ao ensino racionalista de Ferrer como inspiradores dos projetos educativos anarquistas no Brasil, sem detalhes de suas práticas.

³ Sobre a utilização do termo no Brasil da época, ver o artigo “Os matizes do sentido — anarquismo, anarquia e a formação do vocabulário político no século XIX”, de Alexandre Samis.

Em “História das Ideias Pedagógicas”, Moacir Gadotti apresenta uma extensa cronologia das ideias educativas, desde a Antiguidade mas com foco na Idade Contemporânea. Naturalmente, como o próprio autor assinala na apresentação, a pesquisa, por sua dimensão, contém lacunas e omissões, tornando-se necessário “fazer escolhas” (GADOTTI, 2009). A título de comparação, observaremos algumas destas escolhas.

Os recortes temáticos são apresentados de forma cronológica em capítulos, com uma introdução sobre os temas. Em cada capítulo foram selecionados alguns autores e um de seus textos sobre seu pensamento educacional. No capítulo “O Pensamento Pedagógico Socialista”, são escolhidos Marx, Lênin, Makarenko e Gramsci. Em “O Pensamento Pedagógico Antiautoritário”, estão Freinet, Rogers e Lobrot. Dentro de “O Pensamento Pedagógico Brasileiro”, entre outros, está o de Maurício Tragtenberg, e ao lado de seu nome encontramos, enfim, “A Educação Libertária”.

Como vimos anteriormente nos debates da Internacional, o “pensamento pedagógico socialista” foi claramente influenciado pelas ideias de instrução integral originada em Proudhon e posteriormente desenvolvida por Bakunin e Robin. Nenhum pensador ou educador libertário estar presente neste item poderia nos indicar que por “socialista” o autor entende “comunista” ou “marxista”, não havendo, portanto, motivos para incluir anarquistas nesse meio. No entanto, na introdução do capítulo aparecem Proudhon, Bakunin e Ferrer, o que nos leva a descartar a hipótese. Seja pelo motivo que for, fato é que dos quatro textos do capítulo, todos são de autores marxistas.

Ainda na introdução sobre o pensamento pedagógico socialista, Ferrer é citado como seguidor de Bakunin e como um dos mais importantes educadores antiautoritários, indicando que seria abordado no capítulo sobre este tema. Na introdução sobre “O pensamento pedagógico antiautoritário”, as propostas e a trajetória de Ferrer são de fato apresentados com mais profundidade, mas entre os textos selecionados no capítulo, como vimos, nenhum seu. Sendo apontado como “seguidor de Bakunin” no capítulo anterior, neste suas ideias, segundo o autor, apoiaram-se “no pensamento iluminista”; apresentado como revolucionário,

fundador de uma “escola libertária”, teria aproximado-se no exílio a “ideias de libertação”. O termo anarquista ou anarquismo não aparece uma só vez⁴.

Mas o termo aparece em outro capítulo, “O pensamento pedagógico brasileiro”. Na introdução, o autor destaca que a educação foi uma preocupação constante do movimento anarquista, cita a existência de algumas escolas, o princípio da liberdade e apresenta Maria Lacerda de Moura como a principal difusora destas ideias educacionais no Brasil. Finaliza creditando aos embates com as autoridades, ao recrudescimento do nacionalismo e às novas diretrizes educacionais do governo os motivos para o encerramento das experiências libertárias.

O terceiro trabalho analisado é de Paulo Ghiraldelli Jr., cuja primeira versão chamava-se “História da Educação”, publicada em 1990, e que posteriormente foi alterado para “História da Educação Brasileira”, de 2009, com mudanças no texto que serão abordadas mais adiante. Utilizamos também sua tese⁵ sobre o mesmo tema. Aqui a presença das ideias educativas libertárias aparece mais (na primeira versão do livro) – o autor tem uma dissertação sobre educação e movimento operário do período – o que não significa que tenham sido contempladas com grandes destaques.

No capítulo sobre a Primeira República, na versão de 1990, é citada a presença da pedagogia de Ferrer, sua influência e a existência das Escolas Modernas durante o período. De acordo com o autor, os quatro pilares da pedagogia libertária são: educação de base científica e racional, formação da inteligência paralelamente ao desenvolvimento físico e moral, a educação moral pela prática e pelo exemplo da lei natural da solidariedade e adaptação do ensino ao nível psicológico das crianças. Também comenta sobre a forma de financiamento das escolas, a co-educação de meninos e meninas, a presença de diferentes classes sociais e a concepção de uma educação laica combativa, crítica. Finaliza

⁴ Cabe ressaltar que, apesar de sua grande influência nos círculos anarquistas e de leituras atuais sobre seu posicionamento político identificarem-no como tal, não temos até o momento elementos suficientes para definir Ferrer como anarquista, embora sua pedagogia sem dúvida constitua uma das bases para o pensamento pedagógico libertário. No entanto, as pesquisas de Rodrigo Rosa da Silva vêm trazendo novas informações sobre o tema.

⁵ Utilizamos a versão prévia da tese disponibilizada pelo autor.

sua descrição apontando para as propostas de contato com a natureza, a ênfase na criatividade, livre-expressão, produção de textos críticos e métodos experimentais.

Em termos de descrição, o trabalho apresenta mais elementos que as demais obras analisadas. Encerra comentando sobre duas vertentes que ele identifica como as principais da pedagogia libertária, a Educação Integral e o Racionalismo Pedagógico. Sobre a primeira, além da menção à Paul Robin, há uma nota de rodapé que diz: “Esta vertente nasceu na I Internacional sob a aprovação de Marx a passou a contar como proposta oficial do marxismo” (GHIRALDELLI, 2001, p.24).

“Sob a aprovação de Marx” é uma afirmação que dá a entender que o pensador alemão exercia um papel de liderança dentro da AIT, ideia amplamente divulgada e que não encontra confirmação nos estudos sobre a formação da Internacional naquele período. Por mais que tenha sim participado e contribuído, está longe de ser a “Internacional de Karl Marx”, como disse o historiador Eric Hobsbawm. Nas palavras de Peres:

A projeção que o pensamento marxista alcançou anos mais tarde e a presença de Marx em alguns momentos da AIT criaram uma falsa ideia de protagonismo e condução da organização em todo o seu percurso pelo pensador alemão. (PERES, 2018, p.16)

Sobre a educação integral tal como a conceberam os libertários naquele momento ter sido adotada pelo marxismo, também é um ponto a ser questionado. Embora seja possível identificar influências e elementos que remetem ao conceito, até por ambas correntes políticas debaterem o tema nos congressos da AIT, não temos registro de uma adoção de forma oficial e nominal.

Ao estudar as atas da AIT não podemos considerar que as proposições sobre educação que foram apresentadas são de origem anarquista. Mas, encontramos, em diversos momentos, a grande influência do pensamento de Proudhon como na relação educação e trabalho manual e educação e revolução sem esquecer as críticas à escola. Isso fica evidente quando a seção de Lieja apresentou seu relatório (1868) e nele uma citação literal da obra proudhoniana (...) (MORAES, 2020, p.95)

Essa questão também pode ser problematizada em relação ao trabalho de Gadotti. Embora afirme que os princípios de uma educação pública socialista tenham sido enunciados por Marx e Engels, aponta que os autores nunca chegaram a elaborar uma análise sistemática sobre a escola e a educação (GADOTTI, 2009, p.120). Parece que mesmo sobre assuntos aos quais ambos nunca chegaram de fato a trazer grandes contribuições, há uma tendência a creditar aos dois uma espécie de pioneirismo e relevância, seja na criação dos “princípios” ou ao menos em sua “aprovação”. Com isso, à Bakunin, cujos textos dedicados à instrução integral contribuíram significativamente na teorização sobre o tema da educação naquele contexto, é dedicado, na sequência da análise sobre Marx e Engels, duas linhas que resumem seu pensamento sobre a questão: “propõe a luta contra o elitismo educacional da sociedade burguesa, que é imoral.” (GADOTTI, 2009, p.121).

Contribui para estas análises uma interpretação equivocada sobre as discussões sobre o tema nos congressos da AIT, especificamente no Congresso da Basileia, em 1869, em que supostamente foi aprovada uma proposta de Marx por meio do Conselho Geral de Londres (MORAES, 2020, p.94). Analisando os debates sobre educação durante a I Internacional, Moraes conclui:

Entendemos que as indicações que Marx fez (...) não chegaram a ser apresentadas e sequer votadas pois não aparecem nas Atas do Congresso (...). O que podemos encontrar são em outras fontes: as Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório de 1868, que não foram registradas ou lidas neste Congresso ou no próximo; e as exposições no Conselho Geral de Londres reunidos em 10 e 17 de agosto de 1869, portanto antes do Congresso que ocorreu em setembro na Basileia. Esses documentos apenas indicam uma posição genérica de Marx sem muito aprofundamento sobre o tema. (MORAES, 2020, p.94)

Voltando ao trabalho de Ghiraldelli, assim como Gadotti, faz um destaque para a importância de Maurício Tragtenberg na reintrodução da pedagogia libertária no pensamento educacional brasileiro. Na tese também há uma discussão sobre a forma como a Igreja Católica enfrentou as propostas libertárias comparando-a com o posicionamento católico ao escolanovismo, assunto que será debatido nas considerações finais deste trabalho.

Um ponto que nos chamou atenção é a diferença de espaço que a pedagogia libertária tem nas duas versões. Enquanto em “História da Educação” temos oito parágrafos dedicados ao tema, em “História da Educação Brasileira” foi contemplado com apenas um.

Comparando as duas obras, Silva e Oliveira (2013) apontam para mudanças entre os dois textos, como a diminuição de tamanho do capítulo destinado à Primeira República.

A ação do que mantém intitulado de “pedagogia libertária” também aparece, aqui, reduzida e minimizada enquanto iniciativa dos movimentos sociais, quando comparada à primeira versão. Reconfigurada enquanto disposição individualizada de alguns professores, expressa-se por iniciativas dispersas pelo território nacional inspiradas na pedagogia do espanhol Francisco Ferrer y Guardia. (SILVA e OLIVEIRA, 2013, p. 344)

Analisando ainda outras transformações pelas quais o texto passou, destacam:

(...) a amenização do tom marxista perceptível no apagamento dos movimentos sociais enquanto ator social, valendo para as iniciativas intelectuais relacionadas aos movimentos sindicais, às organizações sociais diversas ou à ABE. O sentido de luta de classes, empreendido pelo autor às ações citadas na primeira versão, é substituído por iniciativas individuais ilustres, pelas atuações dos governos federal e do estado de São Paulo. Mantém o significado do caráter modelar da reforma paulista para o restante do país nos empreendimentos encampados desta pelo governo federal, mas como resultado da iniciativa de um ilustre, e não mais como expressão de ações simultâneas propiciadas por um debate coletivo travado em diferentes espaços. (SILVA e OLIVEIRA, 2013, p.345)

Esta análise talvez ajude a explicar a diminuição significativa do destaque às ações coletivas dos anarquistas no campo da educação no Brasil naquele período. Se a primeira versão é, entre os três trabalhos analisados aqui, a que mais contempla a pedagogia libertária, a de 2009 ocupa o lugar inverso, sendo de todas a que menos espaço dedica às contribuições anarquistas.

Considerando as três obras estudadas, vemos que as ideias anarquistas em educação estão presentes, embora com pouca descrição de suas práticas pedagógicas propriamente ditas. Talvez por serem escritas antes do crescimento dos estudos nesse campo, isso tenha limitado uma análise mais aprofundada sobre as ideias e experiências libertárias. Ainda assim, por entendermos que os três estudos são referência na área, podemos afirmar que o que se conta da trajetória anarquista na educação ainda está aquém da amplitude e importância de suas contribuições, colaborando com a contínua marginalidade que ocupa na história da educação no Brasil.

2.2.1 Educação democrática e genealogias compartilhadas

Por suas semelhanças em determinados aspectos, a história da educação democrática se entrelaça com a da pedagogia libertária, assim como muitas de suas influências e dispositivos pedagógicos. O próprio Francesco Codello, em “A boa educação”, tem como subtítulo: “experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill”. O Neill em questão é Alexander Neill, fundador de Summerhill, na Inglaterra, até hoje uma das maiores referências e a mais antiga experiência de educação democrática⁶ em existência. No entanto, apesar do autor apontar os aspectos libertários da escola, Summerhill articula-se dentro do movimento das escolas democráticas, sediando e participando de eventos sobre o tema.

Na cronologia das experiências democráticas, Iasnaia Poliana é tida como a primeira de todas. Na pesquisa de mestrado que originou o livro “República de Crianças: sobre experiências escolares de resistência”, Helena Singer apresenta-a como precursora do que depois viria a ser desenvolvido por nomes como Neill e Janusz Korczak. Sobre a relação de Tolstói com o anarquismo, há uma nota de rodapé que diz:

⁶ Cabe ressaltar que não encontramos registros de Neill reivindicando Summerhill como uma “escola democrática”.

Pelo questionamento que produziram e pelo formato que adquiriram, as escolas democráticas poderiam ser aproximadas das experiências anarquistas em educação. Entretanto, este aspecto não é desenvolvido neste livro porque os educadores selecionados não fazem referência a esta possível convergência e, por isso, a sua análise dependeria de retomar outro movimento social (SINGER, 2010 p. 17).

Na mesma nota ainda há referência à presença de educadores anarquistas italianos nos encontros internacionais de educação democrática, e também ao livro de Codello, ressaltando que o autor inclui na sua pesquisa “Tolstói e Neill, os grandes precursores da educação democrática”. Esta visão de Codello sobre Summerhill será contestada por autores e autoras que também se dedicaram ao tema.

Mas antes disso, é preciso chamar atenção para o fato de Tolstói ter não apenas se aproximado e dialogado com educadores anarquistas como também assinado o manifesto “A liberdade pelo ensino: a escola libertária”, em 1898. Sua aproximação e admiração por Pierre Joseph Proudhon também é conhecida, e de longa data. Segundo Alexandre Samis:

No ano de 1861, em Bruxelas, Liev Nikoláievich Tolstói, amigo e compatriota do russo Alexander Herzen, este também leitor atento do socialista francês, visitava-o para uma entrevista. Tolstói conta a Proudhon os últimos acontecimentos na Rússia, a libertação dos servos em fevereiro e o início do que viria a ser o movimento narodnik, que depositava acentuadas esperanças na instrução e na educação dos camponeses. Ambos descobrem-se profundamente identificados. Tolstói chegou a pedir autorização para utilizar o título do novo livro de Proudhon, *La Guerre et la Paix*, para uma obra sua que se encontrava em fase de conclusão. (SAMIS, 2022, p. 99-100)

Em uma correspondência com Jean Grave, militante anarquista francês, Tolstói (2022, p. 175) diz que aprova “totalmente o projeto de vocês” e que “gostaria de contribuir para sua execução”. O conteúdo da carta e a subscrição ao manifesto nos permitem olhar de uma outra forma para a questão, reposicionando a sua e o pensamento de Tolstói na educação em relação direta com a tradição pedagógica libertária, sobretudo em um ponto muito sensível e central na educação anarquista e apontada por diversos pesquisadores(as) como o ponto de divergência com a

educação democrática: uma perspectiva de transformação social. Outro trecho da carta apresenta bem esta visão:

Comecei minha atividade social pela escola e pelo ensino, e depois de quarenta anos, estou cada vez mais convencido de que é apenas pelo ensino, e pela educação gratuita, que se pode se livrar da terrível ordem existente das coisas e substituí-la por uma organização racional (TOLSTÓI, 2022, p. 175).

Ao contrário de Tolstói, o campo anarquista não coloca a educação como o único caminho para se chegar à transformação social desejada, embora vista como fundamental no processo. Mas a perspectiva política e social, mesmo que não com um projeto mais definido como o anarquista, reforça a demarcação entre estas experiências e muito do que ficou identificado com o movimento das escolas democráticas, sobretudo no âmbito europeu, estadunidense e israelense. Mais adiante vamos trazer outros elementos para esta discussão, alguns corroborando com esta crítica ao movimento das escolas democráticas como sendo neutras - política e socialmente – e outros exemplos que demonstram como no Brasil e na América Latina estes movimentos rompem, em muitos sentidos, com esta neutralidade.

Além de Codello, outros pesquisadores e pesquisadoras da pedagogia libertária já apontaram e abordaram esta relação, apresentando diferentes perspectivas e argumentações para estabelecer os paralelos e diferenças entre as duas linhas pedagógicas. Algumas destas análises serão discutidas no terceiro capítulo.

Outra proposta educativa que compartilha elementos e pressupostos libertários, bastante conhecida no Brasil, é a pedagogia de Célestin Freinet, que junto com Paulo Freire entrou no rol das chamadas “pedagogias libertadoras” (Ghiraldelli, 2001, p. 134). Com significativa circulação por aqui, suas propostas conectaram-se principalmente à educação popular.

Podemos aproximar a pedagogia Freinet do ideário de Freire, como fizeram muitos, pois ambas foram uma espécie de teoria para uma “escola nova popular” (expressão que ouvi pela primeira vez vinda de Dermeval Saviani, e que durante um certo tempo incorporei), ou seja, ambas deixaram claro que suas intenções eram a de verter as teorias escolanovistas em

benefício da construção de uma educação para os setores mais amplos da população(...). (Ghiraldelli, 2001, p. 134).

O contexto em que Freinet vai desenvolver sua concepção educativa nos indica a influência que as experiências anarquistas, na França, tiveram naquele momento após os trabalhos de Paul Robin e Sébastien Faure, sobretudo nos meios socialistas (o próprio Freinet foi membro do Partido Comunista Francês, fato pouco lembrado e que corrobora com o esvaziamento dos discursos mais críticos). Helen dos Santos Lazaro, em sua dissertação de mestrado, abordou justamente essa relação, concluindo que:

(...) é possível verificar que ambas as raízes filosóficas possuem origens semelhantes, tornando possível a conclusão de que a união da prática a uma raiz filosófica constitui um método de educação vinculado aos objetivos libertários, à emancipação do povo pelo próprio povo. (LAZARO, 2013, p. 106)

A observação dos dispositivos pedagógicos também reforça essa relação.

Notamos que praticamente todas as oficinas de Faure estiveram presentes na escola de Freinet, e devido às particularidades de seu tempo e das suas necessidades, outras foram incluídas para complementar seu projeto. Acreditamos que a proposta de Paul Robin influenciou Faure e de algum modo chegou até Freinet. Mesmo distante da formação acadêmica, Freinet deu continuidade a um projeto de educação que já possuía história em seu país. (LAZARO, 2013, p. 110)

O trecho abaixo, destacado na pesquisa de Helen, torna evidente a base libertária da concepção de Freinet, ao atacar a separação entre uma educação intelectual e outra manual e sua repercussão na divisão de classes.

E é justamente contra tal concepção que nos erguemos, contra essa separação anormal entre a classe intelectualizada e a oficina ativa, que prepara essa dualidade social entre trabalhadores manuais condenados à mediocridade e de uma classe intelectual, tanto mais presunçosa quanto estéril. (FREINET, 1996, p. 56)

O trabalho de Francisco Ferrer também exerceu influência no educador francês. Segundo Rodrigo Rosa da Silva (2013), podemos encontrar na “experiência educativa de Freinet diversas referências a métodos propostos anteriormente pelos anarquistas, em especial pela Escuela Moderna de Ferrer y Guardia – de onde o francês adotou também o nome École Moderne – como passeios, troca epistolar entre alunos, confecção de jornal, etc.” (SILVA, 2013, p.286)

Ao percebermos esta relação entre o trabalho de Freinet e a pedagogia libertária, e do pedagogo francês com o pensamento de Paulo Freire, temos um contexto mais robusto para explorar a próxima análise teórica e prática proposta neste estudo.

2.3 Educação Popular e educação libertária

Falar sobre uma pedagogia crítica, emancipadora e libertadora, no Brasil, é falar de Paulo Freire⁷. O educador pernambucano, por suas inúmeras contribuições e experiências, exerceu e ainda exerce uma grande influência no pensamento educacional brasileiro. Sua forma de trabalhar a partir da realidade dos educandos, do método dialógico, da valorização da cultura popular, tornaram-se marcas inconfundíveis de sua concepção e prática pedagógicas. Assim, dentro do debate sobre as ideias pedagógicas, especialmente as comprometidas com o campo popular, suas contribuições não poderiam ficar de fora, pois os paralelos e conexões com a educação anarquista são visíveis, mesmo partindo de pressupostos teóricos distintos.

Se a escolha política de pensar uma educação como instrumento de libertação, uma *pedagogia dos oprimidos*, uma leitura crítica do mundo que contribuísse para sua transformação, encontra nas experiências libertárias do começo do século XX sua inauguração no Brasil, ao menos como construção sistemática e organizada, com Paulo Freire será desenvolvida e popularizada. De base cristã e posteriormente marxista, o pensamento freiriano remete muito mais à liberdade (em seus vários sentidos) que ao autoritarismo das experiências ditas

⁷ Importante ressaltar que temos e tivemos outras importantes contribuições no campo da educação popular no Brasil; neste trabalho, por suas limitações, falaremos apenas de Paulo Freire por sua importância e por ser a grande referência nesse campo no Brasil

“comunistas”. Como o próprio afirmou no registro de suas conversas com Edson Passetti, no livro “Conversação Libertária com Paulo Freire”: “O socialismo soviético negava a dialogicidade, negava a democracia.” (PASSETTI, 1998, p. 63). Não trata-se de tentar aproximá-lo politicamente do anarquismo, mas de observar o que de comum há entre ambas as correntes pedagógicas.

A importância à ideia de *autonomia* é fundamental em sua obra. No combate à *educação bancária*, o entendimento de que o educando, em vez de pura memorização, pode e deve apropriar-se dos conhecimentos, elaborá-los, contextualizá-los em sua realidade, problematizando-os e não apenas absorvendo-os. Em suas palavras:

A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como *paciente* da transferência do objeto ou do conteúdo do que sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. (FREIRE, 1996, p. 69)

A construção de autonomia do pensamento em oposição à passividade de um estudante meramente receptor é um primeiro ponto de encontro entre Freire e as ideias educacionais do anarquismo. Este, não acreditando que as transformações sociais necessitem de uma classe dirigente para guiar o caminho, em outras palavras, de uma vanguarda, apostou na educação como parte fundamental de seu projeto revolucionário. Um conhecimento crítico, questionador, que objetiva a emancipação e não a dependência.

Isso tanto na relação com os conteúdos mas também na relação estudante-educador, destes com a comunidade escolar e seu entorno. Se “de nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre” (FREIRE, 1996, p. 62), é preciso buscar uma coerência que perpassa todos os elementos do cotidiano escolar. Em como as decisões são tomadas, nas dinâmicas coletivas e também no percurso educativo individual. As experiências de educação libertária e democrática exploraram com profundidade essa questão, educando *na* autonomia e não *para* ela. Pois:

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. (...) Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 107)

A abordagem crítica da sociedade também encontra interseção. O processo educativo partindo da realidade e da vivência dos educandos, por aqui desenvolvido por Paulo Freire, era um princípio das Escolas Modernas, que além de utilizarem jornais operários e outras mídias da classe como material didático, passaram a desenvolver seus próprios livros, a partir da iniciativa de Ferrer na Espanha.

Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. A formas ingênuas de percebê-la. A formas verbosas de representá-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos. (FREIRE, 1967, p. 95-96)

Além do questionamento da forma como se aprende (ou não), das contradições de uma educação bancária e hierárquica, outro ponto em comum será o da valorização de outros tipos de conhecimento e experiências no processo educativo. “É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado” (Freire, 1996, p.43), o que nos remete à instrução integral, compreendendo o ser humano em todas as suas potencialidades. O desenvolvimento de relações sociais positivas, não autoritárias, fazia parte da ideia de educação “moral” na pedagogia libertária. O que aprende-se com os pares, no convívio, na resolução de conflitos,

no desafio das decisões coletivas, o “caráter socializante” da educação, é tão importante quanto o desenvolvimento físico e intelectual.

A relação entre pedagogia libertária e libertadora já foi observada anteriormente. No livro “Recordando Paulo Freire: Experiências de Educação Libertadora na Escola”, organizado por Maria Oly Pey, a autora reflete sobre pedagogias que não cabem nas escolas que funcionam de um modo engessado e rígido, como a maioria das que conhecemos.

Estas eu considero transformadoras porque, para funcionarem, exigem uma real transformação da estrutura da Escola e do funcionamento do currículo escolar. Conheço apenas dois tipos de pedagogias transformadoras: a *libertadora*, descrita por Paulo Freire (...); e a *libertária* (...), ambas de inspiração não autoritária. (PEY, p.9, s/d)

Em artigo no mesmo livro, Irecê Rego Beltrão propõe uma mudança nas definições “clássicas” entre pedagogias *liberais* e *progressistas*, ao deslocar os critérios de avaliação destas para “a posição que adotam em relação às implicações sócio-político-institucionais da escola” (p.47). Dessa forma, conclui:

(...) poderíamos dizer que há dois grandes grupos de pedagogias: a pedagogia burocrática e a pedagogia não-burocrática. Nesse sentido, utilizando este outro critério, alinham-se como *pedagogias burocráticas* a tradicional, a escolanovista, a não-diretiva, a tecnicista e a crítico-social dos conteúdos e alinham-se como *pedagogias não-burocráticas* a libertadora e a libertária.

O que são pedagogias burocráticas? São as pedagogias que, independente de seus discursos serem críticos ou não, funcionam sem nenhum conflito com uma organização burocrática da escola. (BELTRÃO, p.47)

Tomando emprestado este ponto de vista, podemos incluir a educação democrática entre as não-burocráticas, já que sua forma de organização é inconciliável com uma estrutura rígida e hierárquica, tornando-se necessário, para ser coerente com seus princípios, transformar radicalmente as bases sobre as quais organiza-se a dinâmica escolar. Reforçando o argumento da autora, são práticas educativas que alteram o sentido hierárquico das instituições, que não podem existir

sem questionar e enfrentar o autoritarismo presente nas escolas. Sem diálogo e valorização das vivências do educando, não há educação libertadora. Sem participação efetiva nas decisões individuais e coletivas, não há educação democrática. Sem liberdade nem autogestão, não há educação libertária.

CAPÍTULO 3 – PRÁTICAS LIBERTÁRIAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

As ideias pedagógicas estabelecem relações diversas, muitas vezes contraditórias, entre objetivos e práticas, entre uma concepção política de sociedade e formas de desenvolver os valores condizentes com esta concepção através de uma pedagogia. Assim, para além do currículo, é nos dispositivos e instrumentos pedagógicos, na própria forma de organização da escola que desenvolvem-se ou não determinadas habilidades e experiências. Por vezes, estas dialogam com mais de uma visão de mundo. Por mais que tenham significados e perspectivas distintas para diferentes escolas de pensamento, *autonomia*, *liberdade*, *solidariedade*, *pensamento crítico* são valores que não restringem-se apenas a uma corrente pedagógica.

Naturalmente, a concepção de liberdade, por exemplo, terá significados bastante distintos sob perspectivas políticas antagônicas tais como o liberalismo e o anarquismo. Mas há valores e objetivos pedagógicos que dizem respeito a práticas concretas como a autogestão, que serão valorizadas e trabalhadas por mais de uma escola de pensamento educacional, que politicamente podem ser divergentes, mas não antagônicas. Em diversas experiências atuais, muitas identificadas com a educação democrática, o entendimento de *democracia* dentro do espaço escolar não passa pela reprodução do sistema representativo do modelo político vigente. Não estão promovendo eleições, elegendo estudantes “prefeitos” ou “vereadores”, nem mesmo grêmios estudantis com meia dúzia de representantes do conjunto de estudantes. Estão realizando assembleias, comissões de trabalho, criando espaços de participação ativa, de exercício da tomada de decisão coletiva e horizontal.

Curioso notar que, de maneira geral, o modo como a democracia é entendida e praticada dentro destas escolas não é a mesma que estes mesmos educadores e educadoras defendem fora dela, em sua maioria. O sistema representativo, a vinculação com partidos e uma visão reformista do Estado (e até do capitalismo, em alguns casos) seguem preponderantes nos debates políticos. E mais do que isso, não há uma referência à tradição política que desenvolveu e orientou-se pela autogestão e a horizontalidade das relações, o anarquismo. Assim, temos uma formulação bastante contraditória: uma prática orientada por princípios

fundamentalmente libertários, desenvolvida por grupos e indivíduos que ou não conhecem ou desconsideram o anarquismo como um caminho político viável. Voltando à hipótese de Codello: por falta de conhecimento ou por condicionamento cultural, há uma apropriação que não apenas reforça o apagamento das contribuições anarquistas ao campo educacional, mas também limita o horizonte político. Pois se, ao contrário do que afirma o senso comum ao entender o anarquismo como um projeto utópico de sociedade futura, os métodos e princípios de organização libertária são praticados e entendidos como positivos e úteis no presente, podem muito bem ser aplicados a outras frentes da luta social.

Algumas perguntas podem ajudar a aprofundar este debate. Faz sentido formar crianças e adolescentes na democracia, incentivando sua participação e responsabilização pelo coletivo do qual fazem parte, em processos ricos de experiências autogestionárias e horizontais, para fora dali contentarem-se em ser apenas eleitores? O termo *democracia* tem sentidos diferentes dentro e fora do ambiente escolar? Não faria mais sentido, dentro dessa perspectiva, acostumá-los aos ritos da “democracia” burguesa/representativa? Por que enfrentar os enormes desafios de uma democracia direta com crianças e adolescentes se o horizonte político é tão diferente?

Por outro lado, as análises libertárias destas experiências contemporâneas muitas vezes não aprofundam-se em questões metodológicas ou propriamente pedagógicas, mas nas divergências políticas. Para entrar nesse mérito, vamos debater alguns exemplos destas análises, chamando atenção para a relação entre política/ideologia e educação.

Para isso, iniciaremos este capítulo descrevendo os principais aspectos de um movimento amplo de questionamentos e transformações nas práticas educativas brasileiras nas últimas duas décadas; com mais profundidade, um estudo de caso de uma escola que se tornou referência destas transformações.

3.1.1 Movimento de renovação pedagógica no século XXI

Nas duas primeiras décadas do século XXI, animou-se um movimento em torno da educação democrática, livre, alternativa, entre outras nomenclaturas. A

crítica à escola tradicional ganhou força, mobilizando pessoas e grupos “de fora” da educação, produzindo filmes, eventos, livros e outros materiais de divulgação e debate sobre outras formas de se pensar a escola.

O livro de Rubem Alves, “A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir”, sobre sua visita à Escola da Ponte, contribuiu bastante para isso, gerando um interesse significativo sobre a experiência portuguesa. Logo algumas escolas brasileiras começaram a se inspirar e a incorporar alguns elementos da Escola da Ponte, inicialmente em escolas públicas, como a EMEF Desembargador Amorim Lima e a EMEF Presidente Campos Salles, ambas em São Paulo. Também na capital paulista, algumas escolas particulares identificaram-se com a educação democrática, e um encontro do IDEC foi organizado em Mogi das Cruzes, em 2007.

O documentário “La Educación Prohibida”, lançado em 2012 por German Doin, ampliou a perspectiva geográfica destas experiências, apresentando projetos de linhas pedagógicas variadas mas que tinham em comum o compromisso por uma outra forma de educar, com base em outros valores que não os da escola tradicional/capitalista, localizadas principalmente na América Latina. A partir de encontros promovidos pelo filme, criou-se a Reevo, rede que reuniu ativistas e projetos para promover e apoiar iniciativas contra-hegemônicas no campo da educação.

Em São Paulo, organizou-se a Rede Nacional de Educação Democrática, composta por educadores e educadoras além de estudantes de cursos de pedagogia, principalmente. Com encontros mensais que circulavam por várias escolas, públicas e particulares, a Rede foi um espaço aberto de discussão e de propagação destas ideias, e também de autoformação.

A tese de Tathyana Gouvea Barrera registra e analisa o que ela identificou como um “movimento de renovação pedagógica no Brasil” neste começo de século. Por *movimento educacional* a autora entende “como sendo um conjunto de práticas e propostas educacionais, com traços em comum, que se diferenciam do modelo vigente e são ativamente propagadas por alguns educadores e pessoas interessadas, que podem estar articulados a fim de legitimar e ampliar as práticas que sustentam” (BARRERA, 2016, p. 190). Partindo deste princípio, observaremos algumas de suas características.

Ao descrever as relações de poder nos espaços educativos pesquisados, destaca que na maioria existiam assembleias de crianças e adultos, sendo observada uma tendência de democratização da gestão (BARRERA, 2016, p. 124). Chamamos atenção para o tipo de *democratização* que está sendo, aos poucos, incorporada à cultura escolar. O fato de existirem assembleias, mesmo com diferenças quanto ao “peso” e autonomia de suas decisões, que colocam crianças e adultos em pé de igualdade para falar e propor ideias nos indica uma radicalidade maior em sua interpretação, no sentido da raiz de seu significado. O fato de não serem, em sua maioria, “democracias representativas” (termo um tanto contraditório, a nosso ver) possibilita estudantes e educadoras(es) vivenciarem uma democracia direta, horizontal, e todos seus enormes desafios, ainda mais no sempre intenso contexto escolar. Dizer que experimentam integralmente uma autogestão seria exagero; mas não o é dizer que, ao menos em algumas instâncias, estão se organizando e educando-se em processos autogestionários. Como sugeriu Proudhon há cerca de um século e meio.

Vemos esta presença também na relação com a comunidade escolar. As associações de famílias têm uma participação efetiva, seja assumindo determinadas funções ou em alguns casos até administrando o espaço, havendo também os que são fundados e geridos pelas próprias educadoras e educadores (BARRERA, 2016, p. 125-126). Ampliando a perspectiva de comunidade, a trajetória do CEU (Centro Educacional Integrado) Heliópolis (do qual a EMEF Campos Salles faz parte), da mobilização para sua criação às relações construídas com as associações de moradores e outros grupos do bairro, aponta para o potencial que os espaços educativos têm de articulação comunitária, da escola como instância de participação de toda a comunidade, aberta para a mesma.

Sobre os instrumentos organizacionais e pedagógicos mais comuns entre os projetos que participam/participaram destas redes, a pesquisa (BARRERA, 2016, p. 127 e p.115) apresenta duas listas elaboradas coletivamente durante o CONANE de 2015 no próprio CEU Heliópolis:

Instrumentos Organizacionais

Aproximação da comunidade
Assembleia

Comissões
Envolvimento da criança na organização do espaço
Fórum de resolução de conflitos
Gestão democrática
Grêmio livre
Horizontalidade das relações
Voluntariado

Instrumentos pedagógicos

Artes
Brincar
Círculos
Crença inabalável no poder cognitivo do outro
Currículo significativo
Diálogo
Exercício da escuta e do olhar
Fim da seriação
Formação de professores
Jogos cooperativos
Novas metodologias
Pesquisa
Processo de desconstrução e reconstrução contínuo
Projetos
Recriar ambientes de aprendizagem que sejam múltiplos e variados
Respeito à bagagem cultural
Ressignificação do erro
Tutoria
Valorização do processo mais que do resultado

Estes pontos comuns demonstram a clara aproximação entre estes instrumentos e os elaborados e praticados pelo educacionismo anarquista no Brasil e no mundo. Por um lado, percebemos que estas formas de organização são atuais e vêm sendo experimentadas como contraponto à hierarquização e burocratização escolar. Por outro, aponta para o descolamento da memória coletiva sobre o anarquismo e suas práticas, já que mesmo dentro da esquerda e do campo progressista (onde estas experiências e seus representantes se colocam politicamente) a relação entre estas práticas educativas e o anarquismo é basicamente desconhecida ou negligenciada⁸. Outras discussões políticas

⁸ Mostra disso é uma afirmação que encontramos na própria tese ao abordar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: “Falava-se, pela primeira vez no Brasil, em educação pública, laica,

importantes que circundam este movimento serão debatidas no item “Educação e Política” deste capítulo.

Em todo caso, a crítica à centralização e ao autoritarismo, a busca por relações mais igualitárias e comunitárias apontam para novas perspectivas político-pedagógicas deste começo de século. Se não podemos dizer que são experiências libertárias, certamente carregam influências e características das escolas anarquistas.

No Projeto Âncora destacamos outra dinâmica que contesta as atuais divisões de trabalho. As próprias crianças dividem-se para auxiliar na limpeza, cozinha e organização da escola. Seus projetos de estudo muitas vezes se relacionam com problemas encontrados quando participam dessas atividades. Um dos estudantes, por exemplo, está desenvolvendo um trabalho relacionado ao lixo que a escola produz, especialmente em decorrência de sua observação acerca dos restos de alimento do almoço. (BARRERA, 2016, p. 125)

A valorização e importância dada às funções organizativas, como no exemplo acima, também está presente na pedagogia libertária. Na *Escuela Paideia*, na Espanha, tida como uma das últimas experiências de escola anarquista ainda em funcionamento, os estudantes também participam dessas atividades (SOBREIRA, 2009, p.191). Esta responsabilização para com o coletivo é vista como parte integrante do projeto político-pedagógico. Veremos a prática também presente no CIEJA Campo Limpo, que abordaremos no próximo item.

O caso das ocupações de escolas entre 2015 e 2016 também nos indica a presença de outras *sociabilidades emergentes*, apontando horizontes de ação política direta tendo a educação como contexto e, em muitos casos, um meio para questionamentos mais amplos. As formas de organização dos espaços, regras, funções e atividades, em muitas escolas, assemelharam-se aos instrumentos apontados acima, tanto do ponto de vista organizacional como pedagógico.

única (para homens e mulheres)”. (BARRERA, 2016, p.182). O manifesto é de 1932, quando as escolas anarquistas já haviam surgido e deixado de existir após terem defendido e realizado uma educação laica e sem separação entre meninos e meninas. Poderíamos afirmar que com o Manifesto a discussão é, pela primeira vez, colocada para um público mais amplo, com maior alcance.

Observando o fenômeno sob uma perspectiva anarquista, Guilherme Xavier aponta:

Sem fórmula pronta ou lideranças institucionais, os estudantes buscaram lutar por seus direitos e suas pautas por educação a partir de ações diretas, autogestão e com assembleias, (...) colocando em prática a ideia de uma democracia direta.

Os estudantes romperam de forma radical, mesmo que por um curto período, toda a lógica formal de uma educação que sempre serviu mais para aprisionar do que para libertar, como diz o educador Paulo Freire. (XAVIER, 2022, p.77)

Barrera também compartilha desta percepção (embora não faça uma análise por terem acontecido já no fim de sua pesquisa), concordando que as ocupações “são exemplos de mudanças nas relações de poder nas instituições educacionais” (BARRERA, 2016, p.124).

Sejam elas institucionalizadas em projetos educacionais dentro dos trâmites burocráticos do Estado ou emergindo de modo mais espontâneo entre os próprios estudantes, a busca por formas horizontais e não autoritárias de se vivenciar o cotidiano escolar fazem parte do repertório e dos debates em torno da educação no Brasil no século XXI. Significa que práticas historicamente marginalizadas vão se incorporando ao imaginário e aos anseios das pessoas que vivem a escola, sejam adultos ou crianças/adolescentes. Longe de serem uma realidade para a maioria, não deixam de ser uma possibilidade que, esperamos, pode vir a se fazer presente em uma parcela cada vez maior das escolas.

3.1.2 CIEJA Campo limpo – uma educação democrática e popular

Na abertura do livro “Autogestão Pedagógica e a Educação Popular: a contribuição dos anarquistas”, Hugues Lenoir diz:

Sem querer fazer do movimento libertário e dos militantes anarquistas os inventores da Educação Popular (E.P.), parece-me oportuno mostrar que (...) os libertários fizeram parte dos pioneiros de um processo plural tanto do ponto de vista das

ideologias que o constituíram, e ainda o alimentam, quanto das práticas sociais que nele desenvolveram-se. (LENOIR, 2017, p. 13)

Essa preocupação pode ser vista, por exemplo, nas aulas noturnas promovidas nas Escolas Modernas em São Paulo no começo do século XX para a classe operária, ou em iniciativas como os Cursinhos Livres e Pré-vestibulares populares já no século XXI, organizados por coletivos anarquistas. E também em situações extremas, como nos conta Lenoir no mesmo livro:

Para fornecer só um exemplo da importância que os anarquistas dão e deram à educação, deixo a palavra a Carl Einstein, combatente no grupo internacional da coluna Durruti, que prestou uma homenagem a este nas ondas da Rádio C.N.T.-F.A.I., em 1936: “Alguns {milicianos} não sabem ler nem escrever, são os camaradas que lhes ensinam. A coluna Durruti retornará do campo de batalha sem analfabetos. Ela é uma escola”. (...) Mesmo no *front* e nas piores circunstâncias, a educação permanece uma prioridade. No mesmo registro e animado pelas mesmas motivações, Cipriano Mera testemunha, em consequência de seu encarceramento em um campo de concentração na Argélia, em 1939, após a derrota: “Para combater o tédio, impedir a desmoralização e aproveitar o tempo, criamos diferentes grupos de discussão e de estudo, começando por combater o analfabetismo.” Conhecemos, por sinal, o lugar da educação revolucionária nas prisões franquistas, que frequentemente se tornaram, pela iniciativa dos anarquistas, autênticas universidades operárias. (LENOIR, 2017, p. 13-14)

Além das escolas para crianças e adolescentes, que viemos apresentando, as iniciativas voltadas para a alfabetização e letramento da população trabalhadora também compõe esse quadro. Por tanto, a relação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) faz-se necessária e pertinente sob o ponto de vista da pedagogia libertária, e a escolha do CIEJA Campo Limpo para análise se dá por ser uma experiência que, no segmento da EJA, reúne muito do que discutimos até aqui: educação popular, democrática, influenciada por Paulo Freire. E como pretendemos demonstrar, com afinidade com práticas libertárias.

O analfabetismo segue sendo uma realidade para uma parcela significativa da população brasileira. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019 o Brasil possuía um total de 11,3 milhões de analfabetos entre a população de 15 anos ou mais. A EJA é um segmento que sempre apresentou diversos desafios. Por se tratar, majoritariamente, de trabalhadores e trabalhadoras que não tiveram acesso ou condições de seguir o percurso escolar na educação básica, a permanência pode ser afetada por um novo emprego, mudança de horários, questões familiares, cansaço da rotina, entre outros. Uma didática adequada para uma faixa etária tão vasta é outro desafio. A pandemia afetou de forma especial este segmento, tanto na questão do ensino remoto quanto no retorno às atividades presenciais. Levando tudo isso em consideração, o trabalho que iremos apresentar, de forma resumida frente à sua complexidade, torna-se ainda mais relevante.

O exemplo do CIEJA Campo Limpo, em São Paulo, é repleto de elementos teóricos e práticos de um saber-fazer pedagógico em contexto de grande vulnerabilidade social. Fundado em 1998 na região conhecida à época como “Triângulo da Morte”, que reunia os bairros do Jardim Ângela, Capão Redondo e Parque Santo Antônio, considerada nos anos de 1990 como uma das regiões mais violentas do mundo, e tendo Eda Luiz como figura de liderança na construção do projeto, sobreviveu à saída de sua coordenadora geral sem perder sua identidade, corroborando o argumento de que o foco está em processos coletivos, não centralistas e individuais, como discutiremos no próximo item.

Criados com o nome de Centros Municipais de Ensino Supletivo (CEMES), na gestão de Luiza Erundina, em 1992, a transformação desses centros em projetos autônomos aconteceu em meio às dificuldades nas relações com o poder público.

As várias mudanças de gestão municipal determinaram também mudanças dos coordenadores dos centros e alguns perderam suas características inovadoras. Mas, o CIEJA de Campo Limpo (...) radicalizou o processo de democratização. Durante a crise provocada pela gestão Pitta, sem dinheiro para as apostilas, a coordenação do então CEMES decidiu pesquisar como seria um trabalho que delas prescindisse. A coordenadora e alguns dos educadores fizeram então uma formação com o grupo de Paulo Freire na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e construíram a proposta pedagógica da escola, que se solidificaria nos anos seguintes.

Em 2006, a coordenadora do CIEJA Campo Limpo foi convidada pela SME para organizar os coordenadores de todos os CIEJA da cidade para escrever um projeto pedagógico comum. (SINGER, 2008, p.181)

Essa característica de um trabalho coletivo acompanha a trajetória do projeto, e garantiu sua permanência em momentos de incerteza. “Suas ações em rede foi uma das maneiras encontradas de resistência, já que mais de um prefeito tentou acabar com o projeto de CIEJA, em algum momento da história” (DUARTE, 2019, p.11). Enquanto ainda era um projeto de ensino da Rede Municipal, precisava ser avaliado anualmente, criando um clima de insegurança. Reunidos, os gestores dos CIEJAS, em 2007, criam um documento em comum e iniciam uma série de diálogos que vão resultar, em 2009, no seu reconhecimento como modalidade de ensino da Rede Municipal de São Paulo, afastando a possibilidade de serem extintos (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2021, p.10).

Segundo Diego Elias Duarte, educador nascido e criado no bairro e que assumiu a coordenação do projeto com a saída de Eda Luiz, o CIEJA Campo Limpo contava, em 2019⁹, com “1753 educandos acima de 15 anos que não completaram o ensino fundamental na idade correta, dentre os quais, 233 com necessidades especiais e aproximadamente 200 com cumprimento de liberdade assistida”, além de “73 funcionários diretos e indiretos” e com “atendimento em seis turnos de 2h30min”, no horário de 7h às 22h30 (DUARTE, 2019, p.4).

A importância do diálogo com a comunidade escolar começa desde a própria organização curricular, permitindo que os estudantes tenham mais possibilidades de conciliar a escola com suas rotinas.

A reformulação do projeto fez com que a proposta para a educação de jovens e adultos dentro dos CIEJA's propusesse um currículo que correspondesse a demanda da educação de jovens e adultos da cidade, com horários flexíveis, carga horária de aulas de 2h30min, áreas de conhecimento ao invés de disciplinas, interdisciplinaridade, assim como a partir de 2005 adotam o Itinerário Formativo de Informática, com

⁹ Utilizamos os dados pré-pandêmicos para dimensionar o alcance do projeto pois, como já foi dito, a EJA foi especialmente afetada pela pandemia e os números atuais ainda podem estar sob esse efeito.

Qualificação Profissional em nível Básico. (DUARTE, 2019, p.4)

O livro “CIEJAs na Cidade de São Paulo”, organizado pela Secretaria Municipal de Educação da cidade em 2021, retoma parte dessa trajetória em um artigo redigido por “várias mãos” da escola:

Portas abertas, mesas conjuntas, dinâmicas de aulas diferenciadas, apresentações, saídas culturais pelo bairro, a própria maneira de pensar o espaço escolar e os gastos com as verbas são resultados diretos das assembleias conjuntas entre gestão, funcionários, professores e estudantes. Foram as assembleias que deram o título de escola democrática com participação popular, pois esta considera o território e toda comunidade escolar como pertencentes ao projeto educacional, seja para a resolução de problemas ou mesmo para as comemorações e ações diárias. (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2021, 23)

Muito influenciado por Paulo Freire mas também presente no movimento das escolas democráticas, o projeto abarca elementos de ambas as tradições, e também da pedagogia libertária, relacionando-se diretamente com práticas descritas anteriormente destas escolas de pensamento pedagógico. Mas para além das influências com as quais se identifica ou não, sua trajetória é de criação e recriação constantes, aspecto fundamental em experiências autorais, onde a própria comunidade escolar avalia e propõe mudanças em suas dinâmicas.

Com orientação freiriana, o CIEJA CL convida sua comunidade a decidir sobre quais assuntos serão abordados ao longo do ano. Para cumprir este objetivo são utilizadas dinâmicas de desenvolvimento de discussão, sistematização e eleições nas mesas, na sala, no período e entre todos os períodos, com direito a argumentação perante a comunidade para sabermos qual será o “mote” da aprendizagem coletiva. (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2021, p.27)

A escola também é referência no trabalho com pessoas com deficiência. Em 2007 foi criado um programa chamado “Café Terapêutico”, para ampliar as possibilidades de desenvolvimento desses estudantes. Por iniciativa do professor Billy de Assis, o programa visa incluir os familiares no processo de aprendizagem,

reunindo-se todas as semanas para debater temas como direitos humanos, cidadania, sexualidade, trabalho, esporte, cultura, lazer, diversidade de gênero, processos de aprendizagem, práticas pedagógicas utilizadas no CIEJA, legislação, saúde, uso das redes sociais, entre outros (ASSIS, 2020). Outras ações nesse sentido são as “Baladas Especiais”, momento de socialização entre estudantes, familiares e educadores; “Solidariedade Animal na Escola”, que englobam temas como proteção animal, meio ambiente e reciclagem, entre outros; “Expedições Especiais Urbanas”, ampliando as vivências e autonomia dos educandos em saídas diversas pela cidade; e o “Café Terapêutico Itinerante”, que leva estas experiências para serem debatidas em outros espaços para além da escola. (ASSIS, 2020).

Outra parcela grande é de jovens em medida socioeducativa ou que chegam expulsos de outras escolas, que encontram ali um espaço de acolhimento. As portas sempre abertas e a aposta no coletivo reforçam a confiança nas capacidades individuais de pessoas historicamente excluídas da educação básica.

Tudo isso deu ao CIEJA Campo Limpo, ao longo dos mais de 20 anos de história, reconhecimento nacional e internacional, demonstrando na prática a importância e efetividade de processos realmente democráticos e horizontais. Independentemente de rótulos que possam ser utilizados para descrever o projeto, entendemos que a promoção de valores e formas de organização descritos contribuem para a ampliação destas práticas, influenciando o campo educacional em um sentido mais autogestionário e, por que não, libertário.

Trata-se de uma experiência coletiva que amplia as potencialidades da educação popular, utilizando elementos de distintas tradições enquanto cria e desenvolve suas próprias ferramentas e inovações, em formas criativas e inclusivas de organizar a democracia a que se propõe. Claro que, como qualquer projeto, tem suas contradições e dificuldades, mas nosso foco de observação aqui está voltado para os horizontes que sua prática amplia. Para indivíduos e coletivos que dedicam-se a este segmento da educação, seja de qual vertente política, trata-se de uma grande fonte de inspiração e, principalmente, de aprendizagem, ampliando o repertório de metodologias capazes de dar corpo aos objetivos de uma educação popular crítica, autônoma e em liberdade.

3.2 Olhares anarquistas sobre experiências contemporâneas

As similaridades entre as práticas descritas anteriormente neste capítulo e a pedagogia libertária já foram observadas e discutidas por pesquisadores e pesquisadoras deste campo. Além da análise das diferenças e semelhanças, oportunidades de diálogo também já foram promovidas. Como mencionado, educadores anarquistas estiveram presentes em encontros do IDEC e na CONANE; o trabalho de Codello apresenta Summerhill dentro da trajetória libertária em educação já no título; no livro “Educação Libertária: teoria e prática libertárias em educação” (2014), ao lado de textos de autores como o próprio Codello, José Damiro, Hugues Lenoir, entre outros, há um de José Pacheco sobre a Escola da Ponte.

No entanto, de uma maneira geral, podemos afirmar que têm sido mais observadas e discutidas as diferenças do que possíveis pontos de convergência. Talvez por encontrar-se ainda na marginalidade das ideias pedagógicas, tenha sido prioritário para o educacionismo anarquista estabelecer seus princípios e pontos de discordância; outra hipótese é que, tendo muitas de suas práticas absorvidas e transformadas em instrumentos para outros projetos políticos e pedagógicos, estabelecer suas fronteiras seja uma forma de preservar sua radicalidade por receio de ser confundido com outras formas mais *dóceis* de se posicionar frente ao sistema capitalista.

Em todo caso, estas posições, por mais que legítimas, não deveriam impedir o diálogo e o enriquecimento de suas práticas e teorias educativas. Preservando seus princípios gerais, políticos, compartilhar dos instrumentos e debates pedagógicos da atualidade pode beneficiar tanto o campo anarquista num sentido prático, em seus projetos educativos, quanto na ampliação e reverberação de suas propostas de aplicação destas ferramentas em outros campos da sociedade, elevando o alcance de sua influência.

Pelo fato das análises estarem impregnadas de um caráter político, não separaremos os trechos selecionados da discussão sobre política e educação. Optamos por discutir a questão justamente a partir das falas e observações

encontradas sobre o tema, relacionando-as com as questões políticas que nos parecem relevantes.

3.2.1 Política e Educação

Para ilustrar esse debate, um registro sobre as impressões de Neno Vasco, militante anarquista e “pai” em uma escola libertária em Portugal no começo do século XX, em um artigo sobre o mesmo no jornal “A Lanterna”:

Como registro dessas atividades, ficaram legados para posteridade uma série de desenhos, partituras musicais, listas de livros e exercícios matemáticos feitos por Ciro, Fantina e Ondina que corroboram o juízo de seu pai quanto ao sucesso de tal instituição. Segundo nosso biografado, diferentemente de tantas outras escolas fundadas por anarquistas, que eram “ricos de iniciativa”, porém “pobres de aptidões pedagógicas”, a Escola-Oficina se preocupava mais com o ensino do que com a propaganda propriamente dita. Desse modo, as “ideias libertárias” emergiam entre os alunos e as alunas não como o sinal de uma “catequização dogmática”, mas como o desabrochar “livre da educação”. (VASCO, Neno. Uma Bela Escola – Da Porta da Europa, A Lanterna, São Paulo, 24/01/1914).

A discussão sobre a presença da ideologia no currículo e no projeto político-pedagógico de maneira geral é controversa. Existe e existiu a defesa de uma formação política específica como parte integrante do projeto educativo, assim como quem entenda esta presença nos princípios organizativos e nos valores desenvolvidos (liberdade, autonomia, solidariedade, etc.), e que, tendo crescido em um ambiente de liberdade e consciente do mundo em que vive, cada estudante encontrará sua própria visão política sobre a sociedade.

Soma-se a essa discussão a questão, sobretudo (mas não apenas) no ensino público/estatal, da composição da equipe pedagógica, que levanta outras importantes questões: uma prática libertária ocorre apenas em coletivos exclusivamente anarquistas? Uma professora ou professor que não se identifica como tal, pode, em sua prática pedagógica, desenvolver uma educação libertária?

Para o anarquismo, importa mais a vinculação e filiação ao termo ou a experiência em si?

Trazendo para o campo social, educadoras e educadores que realizam projetos sérios em espaços educativos periféricos, que constroem coletivamente uma visão crítica do mundo com seus alunos e alunas, que buscam organizar dentro desses espaços uma democracia direta, participativa, inclusiva, nada têm a contribuir para as discussões libertárias em torno da educação popular, por exemplo? Uma coisa é falar dos objetivos que se desejam construir, outra é conhecer e criar instrumentos para que isso de fato aconteça. A tarefa de uma educação para a liberdade, a autonomia e a solidariedade é um grande desafio em um mundo que oferece uma vivência cotidiana oposta a estes valores.

Pensar os dispositivos e instrumentos para desenvolvimento da autonomia, por exemplo, é algo que remete à primeira infância. De que forma pode-se desenvolver um ser humano autônomo desde antes da fala e da *verborragia adultocêntrica*? Novamente estamos falando de princípios libertários voltados à educação, não uma formação militante, ideológica. Dentro da educação infantil, temos grandes avanços sobre o desenvolvimento da autonomia da criança, desde a relação com sua alimentação à disposição de um espaço físico que incentive e possibilite sua exploração, conhecer e desafiar os limites, aprender as potencialidades de seus movimentos em cada etapa do seu crescimento.

A relação com a ideia de coletividade também tem cada vez mais elementos que contribuem para essa formação, quando a criança compartilha responsabilidades (de acordo com suas condições, evidentemente), é incentivada a dialogar e mediar conflitos com seus colegas, aprendendo a se responsabilizar pelo mundo ao seu redor. Paralelamente a isso, o respeito ao seu tempo, à sua individualidade, às suas características e preferências particulares.

Nesse sentido, importa menos a definição da linha pedagógica da escola - é uma escolha dos adultos e adultas que a elaboram. Seja democrática, livre, progressista, libertária ou qualquer outra, são os instrumentos e dispositivos de incentivo à autonomia, liberdade e solidariedade que contribuirão para a formação de pessoas mais autônomas, livres e solidárias, que poderão tornar-se sensíveis e comprometidas com que as pessoas do seu entorno também vivenciem estes

valores. Se mais adiante elas vão optar e se identificar com esta ou aquela corrente política é uma outra questão. O ponto é que terão mais condições de fazer essa escolha a partir de sua própria visão de mundo e baseadas em princípios libertários.

Por essa razão, exigir uma “filiação” como método para distinguir o que pode ou não ser acrescentado ao campo das experiências libertárias nos parece contraditório e contraproducente. Para ampliar esse debate, vejamos alguns exemplos das análises feitas por alguns pesquisadores do campo anarquista sobre o tema.

Em sua tese de doutorado sobre pedagogia anarquista e o ensino da Geografia, Sobreira (2009) reúne algumas dessas análises para discutir as semelhanças e diferenças entre educação libertária e democrática. Começaremos pela fala do próprio autor sobre o assunto:

O que aproxima as escolas democráticas e as libertárias é o antiautoritarismo, autoconhecimento, liberdade com responsabilidade e felicidade nas vivências educativas. A diferenciação básica entre elas, porém, é que na educação libertária sabe-se para quê e por que ser livre, feliz e consciente, desmontando a neutralidade dos propósitos educacionais de que se vangloria a democrática. (SOBREIRA, 2009, p. 46-47)

Esta “neutralidade” citada pelo autor não se aplica, ao menos não de forma hegemônica, às experiências brasileiras e latino-americanas que se identificam com a educação democrática. Esta visão, compartilhada também por outros pesquisadores e pesquisadoras do tema, é provavelmente influenciada pela análise do IDEC, encontro internacional que concentra-se mais no eixo Estados Unidos-Europa-Israel, que de fato apresenta características de neutralidade política, apesar de em alguns de seus encontros contar com participação de correntes mais radicais e politicamente atuantes, como educadores e educadoras anarquistas.

Mas quando analisamos outros encontros e redes semelhantes na América Latina, observamos uma posição crítica que não reivindica qualquer neutralidade. Esta crítica parte de princípios variados dentro do espectro amplo da esquerda ou do campo progressista. Há uma forte presença de uma perspectiva reformista do Estado, mas também de temas pertinentes para o anarquismo como a luta por

autonomia das escolas e equipes pedagógicas, construção de espaços comunitários e populares de democracia direta e auto-organização, entre outros. Estes movimentos não apresentam uma proposta politicamente concreta de transformação social, e sua diversidade abre espaço também para posições contraditórias, tendo parte de suas bases e propostas educativas sendo incorporadas por grupos e corporações absolutamente comprometidas com o capitalismo, como grandes redes de televisão e instituições filantrópicas de bancos e conglomerados financeiros. De acordo com Silvio Gallo:

Ao longo do século 20 (...) vimos vários princípios libertários e mesmo diversas de suas metodologias serem capturadas pela educação burguesa, pelo jogo do capital, descaracterizando-as de seu potencial revolucionário. (GALLO, 2012, 170)

Esse ponto torna a análise da questão delicada para não perder a dimensão política dos projetos educacionais. No entanto, esta captura não é homogênea, havendo uma parcela significativa destes movimentos com um olhar também crítico aos projetos neoliberais que incorporam estas metodologias com um interesse mercadológico. O fato de, enquanto movimento, não reivindicarem uma mudança tal qual desejam os anarquistas, não significa que sejam neutros, mas que a perspectiva política de transformação social é outra. A diferença de ponto de vista, por mais que grande, não é sinônimo de neutralidade, e conforme viemos tentando demonstrar, as práticas abrem espaço para diálogos pelos elementos e valores que compartilham.

Os pontos de convergência têm suas raízes na própria origem das diferentes correntes políticas surgidas na Idade Contemporânea. Sobre o contexto em que surgem as propostas educativas libertárias, Silvio Gallo afirma que:

Este projeto esteve centrado numa concepção de ser humano e numa concepção de sujeito herdadas da filosofia moderna. Ainda que tenham se distanciado dos projetos educativos burgueses, eram os mesmos conceitos básicos que fundamentavam seus projetos. A diferença estava naquilo que afirmavam, em seus propósitos, em sua visão social e política. (GALLO, 2012, p. 170)

Considerando esse fato é que propomos o debate sobre o projeto político mais amplo de cada corrente pedagógica e as práticas e metodologias utilizadas, que encontrarão similitudes se analisadas sob uma perspectiva estritamente pedagógica. Ao afirmar isso, não estamos propondo a impossível dissociação entre educação e política, pois toda ação educativa é orientada por determinada visão de mundo; mas sim que, reconhecendo este fato, por “política” não entendamos *apenas* nem *prioritariamente* as correntes específicas que compõem este universo de ideias e propostas sociais, mas um campo mais amplo do que se deseja desenvolver enquanto educação. Ou seja, não é por que princípios libertários foram capturados pela educação burguesa que todas as experiências que compartilham elementos mas não se identificam com a propósito político especificamente anarquista sejam comprometidas com esta visão de mundo. Ou o projeto político-pedagógico do CIEJA Campo Limpo, por exemplo, pode ser considerado burguês? E ainda, em uma escola como essa, não poderia haver educadores e educadoras de variadas vertentes políticas, inclusive anarquistas, que compartilhem um projeto político-pedagógico comum e, sendo a resposta positiva, não poderíamos identificar práticas libertárias nestes espaços?

O fato de a educação ser tão carregada de expectativas e anseios de transformação social por diferentes tradições políticas tensiona este debate, mas não deve obstruir a observação da realidade. Uma criança ser educada em um ambiente em que é incentivada a se posicionar e tem sua fala valorizada diz mais sobre a prática educativa do que a perspectiva política específica do coletivo/instituição que a promove. Ou seja, para o desenvolvimento daquela criança, é fundamental um ambiente de liberdade e fraternidade; para os adultos do projeto, a expectativa futura pode ser a de que aquela formação crítica desemboque numa atuação política cidadã, através do voto e da crença na democracia representativa/burguesa; para outros, pode ser de uma crítica mais radical ao sistema, que perceba as incoerências da sociedade ao crescer em um ambiente de participação direta e de autonomia. Em todo caso, o foco do processo educativo é a criança em seu momento presente, não as expectativas adultas sobre o que será daquela pessoa no amanhã. Sendo assim, a concretude de uma vivência escolar participativa, ativa, respeitosa das individualidades, responsável na relação com a

coletividade, não-autoritária e o mais igualitária possível, interessa e é valorizada para um campo amplo dos espectros políticos.

Para uma educação comprometida com os valores do capitalismo, estas ferramentas serão utilizadas para formar pessoas mais aptas ao mundo do trabalho de hoje; vão desenvolver sua capacidade de argumentação para assumirem cargos de destaque em empresas, por exemplo, e aqui sim a visão política será mais definidora dos objetivos pedagógicos. Essa finalidade é identificada quando analisamos o currículo e o segmento social a qual se destinam estas escolas. Reconhecer isso nos ajuda a identificar quais projetos político-pedagógicos podem dialogar nas diferenças, e quais são incompatíveis por seu projeto de sociedade, evitando, assim, generalizações que afastam e separam o que poderia ser, nas suas especificidades, potencializado.

Discutindo sobre as diferenças e semelhanças entre a pedagogia libertária e outras correntes, Sobreira traz a análise de outros autores. Em suas palavras:

Ward (1995) afirma que o ideário anarquista foi absorvido inicialmente pela educação democrática ou progressiva pelo viés do anarquismo individualista stirneano, como é o caso de A. S. Neill, fundador da Escola Summerhill. A base da diferença está, para esse autor, nos teóricos associados à educação progressiva ou liberal (Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori e Dewey) e nos autores ligados à educação libertária (Godwin, Proudhon, Tolstói, Robin e Ferrer y Guardia). (SOBREIRA, 2009, p. 41-42)

Sobre a diferença em relação ao que o autor chama de *pedagogia radical*, que “pode ser confundida com elas [libertárias] porque parte de seus idealizadores são marxistas heterodoxos e antiautoritários”, defende que “apesar de sua força discursiva e até inspiradora de práticas de resistência contundentes, ela não rompe com a escola gerida pelo Estado” (SOBREIRA, 2009, p.40). De fato, em conformidade com sua natureza política, as escolas libertárias sempre buscaram sua autonomia em relação ao Estado e demais instituições do poder. A discussão que propomos não é de uma escola libertária estatal, mas sobre práticas de origens e fundamentos libertários realizadas dentro das escolas oficiais do Estado. Sendo elas a realidade da grande maioria das crianças e jovens das classes mais oprimidas e também das educadoras e educadores, não faria sentido, dentro de

uma perspectiva de educação enquanto emancipação, não debater com a rede pública de ensino e apoiar suas demandas por maior autonomia pedagógica. Não estamos dizendo que este é o ponto defendido pelo autor, mas nos parece importante destacar essa questão: enquanto projeto político mais amplo, o desejo por uma escola pública sem a tutela do Estado; do ponto de vista prático no presente, uma escola pública mais autônoma e com uma pedagogia capaz de oferecer mais ferramentas de emancipação para quem dela faz parte.

Concluindo sua análise, o autor entende que a educação democrática se aproxima da libertária, mas que a pedagogia radical “é a mais próxima da pedagogia anarquista por partilharem, ambas, o sentido de emancipação, resistência e autonomia comprometida com o coletivo” (SOBREIRA, 2009, p. 42). Conforme viemos tentando demonstrar, estes sentidos também são compartilhados, no Brasil, por escolas identificadas com a educação democrática, como o exemplo do CIEJA deixa claro, talvez fundindo-se com o que o autor identifica como *radical*.

O livro “Anarquismos e Educação”, de Edson Passetti e Acácio Augusto, traz outras observações sobre o tema, deixando clara a visão dos autores quando afirmam: “No capitalismo, o anarquista deve estar atento para as maneiras pelas quais suas invenções de liberdade acabam capturadas pela escola democrática” (2008, p.74). Por sua significativa¹⁰ circulação e posição basicamente antagônica ao argumento defendido nesta dissertação, traremos algumas passagens para o debate¹¹.

Entendendo o crescimento da educação democrática como *institucionalização e reforma* da escola como controle social, afirmam:

A escola democrática procura encontrar a tomada de decisão compartilhada entre os estudantes e professores; realizar uma abordagem centrada no aluno, em que estes escolhem suas atividades diárias; viabilizar a igualdade entre os funcionários e estudantes; e tratar a comunidade como uma extensão da sala

¹⁰ Em pesquisa na ferramenta Google Scholar encontramos 52 citações do trabalho (acesso dia 10/01/2023)

¹¹ Cabe ressaltar que o ano de sua publicação, 2008, é anterior ao movimento mais abrangente em torno das “educações alternativas” no Brasil e na América Latina. Mostra disso é a referência ao IDEC como “a união que melhor expressa a formalização da educação como prestação de serviços ou direito fundamental” (p.74).

de aula. Trata-se de uma reforma da escola e da educação governamental. (PASSETTI; AUGUSTO, 2008, p. 75)

Apontar as características citadas como uma reforma da educação governamental levanta alguns pontos: por *governamental* entende-se as escolas do Estado ou toda e qualquer forma de ensino regular, público ou privado (excetuando-se então apenas os espaços informais, movimento de desescolarização, etc.)? Seria uma reforma por simplesmente seguirem sendo escolas? As características apontadas não seriam desejáveis? Esta forma de educação expandiu-se realmente a ponto de poder ser lida como *institucionalização* e uma política de controle governamental? Fosse esse o caso, os projetos que buscam de fato esta construção mais horizontal, coletiva e comunitária, não encontrariam incentivos e facilidades em vez das dificuldades enfrentadas na relação com as secretarias de educação e demais estruturas burocráticas?

A educação anarquista volta-se para a liberdade, experimentações e maneiras de lidar com a criança e o jovem que os fortificam como pessoas autônomas, com capacidade de entendimento e decisão; valoriza a rebeldia, o oposto da escola socialista ou capitalista, autoritária ou democrática. (PASSETTI; AUGUSTO, 2008, p.81)

O que seria valorizar a rebeldia? Em relação à sociedade ou dentro do próprio espaço escolar? A afirmação, do modo como está colocada, deixa em aberto a questão. O que seria essa rebeldia valorizada em termos pedagógicos? Uma coisa é o estereótipo do “aluno rebelde”, “indisciplinado”, levado aos limites dentro das escolas burocráticas e autoritárias, e assim definido quando não se encaixa dentro dos limites do controle escolar; outra, bem diferente, é supor que as violências e “indisciplinas” que fazem parte de boa parte dos espaços escolares são combustíveis para uma rebeldia que será canalizada politicamente. Essa valorização, dentro de escolas anarquistas, seria contra as regras de convivência estabelecidas dentro da própria comunidade? A afirmação, a nossa ver, é confusa.

Muitas análises sobre a educação, quando realizadas bem distantes do chão da escola, do cotidiano e dos desafios da educação básica, demonstram um

descolamento da realidade. Talvez este fato ajude a explicar a superficialidade na qual muitas vezes incorrem.

Desde pequeninas as crianças aprendem a respeitar as professoras, a assimilar as mínimas regras, o respeito aos superiores; aprendem a apreciar a higiene como sinônimo de saúde, a respeitar o colega como parceiro e eventual concorrente. (PASSETTI; AUGUSTO, 2008, p.80)

Podemos discutir os diferentes sentidos que as palavras “respeito” e “regra” adquirem em diferentes contextos educativos, mas é de amplo conhecimento que sentir-se desrespeitadas é um sentimento comum em professoras e professores. É importante refletir os sentidos e a forma de construção das relações, mas ficam as dúvidas: é ruim a criança respeitar o/a educador/a e seus colegas? Como parceiro também? A higiene não tem a ver com a saúde?

Na mesma linha de raciocínio, inclusive orientada por Edson Passetti, a tese de doutorado de Eliana Gomes Pereira Pougy, “Metamorfoses da indisciplina: transtornados na sala de aula” (2016), aborda a forma como, supostamente, a indisciplina seria entendida e trabalhada nas escolas democráticas. Alguns trechos do resumo do trabalho já nos indicam a forma como estas experiências serão observadas e avaliadas.

Tendo por objetivo “mapear as resistências infantojuvenis à escola democrática e, também, as formas de captura dessas resistências”, a pesquisa se dá em escolas particulares e públicas identificadas com a educação democrática que participavam à época de um programa internacional chamado “Projeto Currículo Global para a Sustentabilidade”, e são assim descritas inicialmente:

A escola democrática, indicada pelos coordenadores do projeto, pelos organismos internacionais e pelo Estado como a mais adequada para a nossa época, possui uma gestão participativa; baseia-se na pedagogia planetária, valorizando a sustentabilidade, o pluralismo cultural, o apaziguamento dos conflitos, as práticas lúdicas e poéticas e a liberdade de ação dos estudantes; quebra os muros e ocupa o bairro e a cidade; e pretende praticar uma justiça restaurativa cujos efeitos ampliam as penas na família e a na rede social de que os estudantes participam. (POUGY. 2016, p.6)

Antes de entrar na questão do “indicada pelo Estado”, outra vez levantamos perguntas sobre as práticas e como são abordadas: gestão participativa, sustentabilidade, pluralismo cultural, liberdade do estudante, relação com o bairro e a cidade, mediação de conflitos a partir do diálogo, não são práticas desejáveis do ponto de vista libertário? Não encontram relação direta com o pensamento pedagógico anarquista?

A principal estratégia de governamentalidade dessa escola é a assembleia, momento em que acontecessem a confissão, a denúncia e a aceitação das regras/penas por parte dos estudantes. Apesar de muitas dessas novas práticas escolares existirem há mais de cem anos e muitas delas criadas por anarquistas e socialistas, neste começo do século XXI a escola democrática é tipicamente neoliberal e tem por objetivo formar inteligências resilientes e cidadãos-globais preparados para o trabalho na empresa. (POUGY. 2016, p.6)

Assembleias como espaço de discussão e tomada de decisão coletiva resumem-se à *confissão, denúncia e aceitação* de punição? A nosso ver, trata-se de outra generalização superficial sobre a prática complexa e desafiadora de se realizar, com crianças e adolescentes, formas mais horizontais e não-autoritárias de organizar o cotidiano escolar, e nos levanta a pergunta: o que seria, então, desejável? Também não podemos deixar de questionar, sobre os pontos de vista produzidos: a partir de qual experiência e vivência prática observa-se estes fenômenos?

Uma pista talvez seja a forma como a pesquisa se deu e seu objetivo. A autora afirma que, na observação e análise da Escola Politeia, optou por uma “observação de cunho etnográfico porque ela permite uma imersão profunda no campo de investigação” (p.206-207), “imersão” esta que teria sido feita em um número não especificado de visitas entre os meses de agosto e setembro de 2013. Afirmamos com tranquilidade que, para qualquer pessoa que vive o dia a dia da educação básica, a amostragem é mínima para as conclusões e reflexões apontadas. O fato de entender estas visitas como algo *imersivo* exemplificam o descolamento da realidade que muitas pesquisas demonstram em relação às práticas educativas.

Meu interesse nessa escola era político e não pedagógico. Portanto, não me interessava verificar se eles alcançaram seus objetivos pedagógicos nem as características educativas do seu processo de ensino e aprendizagem, mas sim, como se deram as relações de poder entre adultos, jovens e crianças (...) (POUGY. 2016, p.207-208)

As relações de poder incidem diretamente no processo pedagógico. A definição dos temas de estudo, o modo como se tomam decisões, a mediação de conflitos, tudo isso relaciona-se profundamente com as aprendizagens que serão ou não desenvolvidas durante a vivência escolar. Política e educação estão intimamente relacionadas, mas estamos nos referindo a espaços de aprendizagem e socialização de crianças e adolescentes, não a uma reunião de militância.

Poderíamos destacar diversas outras passagens, a nosso ver, problemáticas da análise feita na tese, mas para não perder o foco específico desta pesquisa, nos limitaremos ao que já foi exposto, pois já nos dá elementos suficientes para problematizar algumas análises de experiências contemporâneas sob um ponto de vista, a princípio, libertário, como a tese em questão e o livro citado anteriormente.

Sobre a questão dessa educação ser recomendada pelo Estado, a autora refere-se ao curto período em que Renato Janine foi Ministro da Educação no segundo mandato de Dilma Rousseff (entre os meses de abril e outubro de 2015), quando foi realizado o *Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica*. Nesse momento específico, podemos afirmar que houve um estímulo por parte do MEC (Ministério da Educação) a estas outras formas de se organizar as escolas. No entanto, sua pouca durabilidade e as políticas públicas em educação dos governos subsequentes demonstram que esta “recomendação” não perdurou enquanto política pública. Foi, durante um breve período, estimulada, com muitas limitações, por um governo; daí a se institucionalizar como política de Estado, é uma diferença muito grande e que o tempo demonstrou não se concretizar.

Outra afirmação que merece ser discutida é a de que a escola democrática seria “tipicamente neoliberal” e preocupada com a formação para o “trabalho na empresa”. A partir de quais elementos poderíamos afirmar isso? Se muitas destas são escolas contrárias à lógica da competição, do individualismo, da meritocracia,

que privilegiam outros saberes para além dos currículos formais, que inserem-se e dialogam com seu entorno e seus problemas sociais, onde está a lógica neoliberal?

Se por um lado não concordamos com Codello ao posicionar Summerhill, por exemplo, dentro das experiências libertárias, por outro discordamos das análises expostas acima de que a educação democrática é necessariamente neutra, burguesa e neoliberal. Como todo movimento abrangente, abarca muitas posições conflitantes, contraditórias, mas também o compõe experiências comprometidas com práticas sociais de transformação que se utilizam, quer reconheçam ou não, métodos e princípios libertários. Com estas, não apenas o diálogo é possível e desejável, do ponto de vista anarquista, mas também um campo de disputa de sentidos, para que a pedagogia e o próprio termo *libertário* recuperem suas origens, a radicalidade e atualidade de suas propostas.

Por exemplo, voltando às redes, no site da CONANE temos o seguinte trecho de um texto definindo os objetivos do encontro:

Liberdade para pensar, para viver, para aprender. E, claro, deseja uma educação radicalmente social, educação como transformação social e popular, comprometida com os princípios de uma **pedagogia libertária** e de reconhecimento do protagonismo infanto-juvenil. (Site da CONANE, 2022, grifo nosso).

Chama atenção a utilização do termo “pedagogia libertária”, aparentemente sem uma vinculação proposital com a tradição anarquista. Mas a presença de uma visão de educação como transformação social está presente. Como mencionamos, na CONANE 2015, em São Paulo, houve rodas de conversa sobre educação anarquista, educação e marxismo, representantes de movimentos grevistas de professores(as), de sindicatos argentinos, entre outros. Ao mesmo tempo, a presença do MEC. Helena Singer havia sido convidada por Renato Janine para coordenar a execução de um mapeamento da “criatividade e inovação na educação básica”, dentro do programa já citado anteriormente, uma espécie de reconhecimento pelo trabalho feito em escolas por todo o Brasil, muitas em conflitos diversos com as burocracias estatais sobre suas práticas pedagógicas.

Durante a Semana de las Educaciones Alternativas de Bogotá, semanas antes do encontro em São Paulo, estiveram presentes a própria Helena representando a iniciativa de mapeamento do MEC, a coordenadora nacional de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e também representantes de povos originários, atividades em áreas de conflito na Colômbia, movimento pela desescolarização, entre outros. O próprio evento foi organizado por uma rede de ativistas autônoma, a Reevo, e a Secretaria de Educação de Bogotá, que financiou o encontro. Com isso, foi possível que educadores e educadoras de quase todos os países sul-americanos e também de outros lugares (Porto Rico, México, Estados Unidos, Espanha, entre outros) tivessem a oportunidade de encontrar-se, trocar experiências e participar de atividades em espaços educativos de diversas realidades e localidades de Bogotá e arredores. É claro que, do ponto de vista anarquista, a crítica à cooptação pelo Estado estará sempre presente, uma permanente desconfiança de toda relação estabelecida com o poder instituído. O ponto aqui é que as “educações alternativas”, por aqui, apresentam características bem diferentes do movimento internacional mais conhecido de educação democrática, além do fato de muitas destas experiências latino-americanas não identificarem-se necessariamente como “democráticas”, apesar de compartilharem muitas de suas práticas.

Assim, é importante olhar novamente para este fenômeno atualizando desdobramentos das primeiras décadas do século XXI, observando suas características, possíveis convergências (e inevitáveis divergências) com a perspectiva anarquista de educação. Como observou Hugues Lenoir:

É por esse motivo que a educação libertária é, segundo meu ponto de vista, e mais profunda e a mais durável das vitórias alcançadas pelo anarquismo contra a sociedade autoritária pois ela fê-la recuar em inúmeros pontos. O pensamento educativo libertário foi, é verdade, em grande parte, absorvido, digerido pelo pensamento pedagógico oficial: recusa da violência e da onipotência do mestre, recuo da coação, pedagogia do projeto, vez da palavra e reconhecimento do outro, liberdade para aprender... Certamente ela perdeu em pureza e em radicalismo, (...) mas a sociedade ao recuperá-la, progrediu por inteiro e o autoritarismo e o paternalismo de outrora recuaram amplamente. Em consequência, malgrado a resistência dos conservadores de todos os tipos, os costumes e as práticas sociais são mais libertários que ontem (...). (LENOIR, 2014, p. 10)

A Escola da Ponte, de Portugal, exerceu enorme influência entre educadoras e educadores brasileiros, sobretudo a partir da vinda em definitivo de José Pacheco para o Brasil. Os métodos e dispositivos da escola portuguesa foram absorvidos por muitas experiências públicas, que derrubaram paredes, desfizeram-se de provas, aulas expositivas e da rígida seriação escolar, experimentando outras formas de organizar a rotina, o currículo e a relação com a comunidade como um todo. Pacheco esteve envolvido com a transformação do Projeto Âncora, em Cotia, São Paulo, de contraturno para escola integral. Após algum tempo deixou de estar presente no dia a dia, e a equipe seguiu levando o projeto adiante, com assembleias de educadores(as), outra de estudantes e uma terceira apenas de famílias. Durante a maior parte do seu tempo de existência, recebeu apenas crianças e adolescentes encaminhados pela assistência social do município, de famílias que recebiam até dois salários-mínimos. Além do belo espaço físico, incluindo uma lona de circo, hortas e pista de skate, o Âncora desempenhou um importante papel de formação de equipes pedagógicas numerosas de diversos lugares do Brasil, hospedando-se inclusive dentro do projeto, que contava com um espaço para receber visitantes.

Nesse sentido, ressaltamos o aspecto descentralizado da complexa estrutura político-pedagógica da escola. Sem fugir de contradições, até por ter sido financiada por uma ONG -cujas divergências com o coletivo de educadoras(es) e interferência na autonomia das(os) mesmas(os) na gestão da escola originou a ruptura que deu início ao fim do projeto enquanto escola¹², podemos observar a presença de práticas libertárias em sua organização. Sem entrar no mérito de como foi a participação de José Pacheco, o que observamos do Projeto Âncora em nada de assemelha à caricatura feita da atuação do educador na análise de Edson Passetti e Acácio Augusto:

¹² Trecho da carta da equipe: “Num mundo em que geralmente poucos decidem por muitos, não existe inovação maior do que a autogestão de educadores, crianças e famílias que neste fazer diário constroem a própria escola. Sabemos, também, que aqueles que detêm o poder historicamente não estão interessados em compartilhá-lo, fizeram e farão o que puderem para manter sua situação”. Para acessar o texto completo: <<https://www.facebook.com/284277385805855/posts/296008497966077/?flite=scwspnss>> Acesso em 16/01/2023

A Escola da Ponte, embora tenha uma história específica, insere-se entre as experiências modulares de alternativas democráticas para a vida escolar, criando condições e apontando caminhos para uma reforma da escola como continuidade da escolarização da vida. Não é fortuito que ela destinava-se, inicialmente, a crianças indisciplinadas, com histórico de violência e diagnósticos psicológicos e psiquiátricos negativos. A história de seu idealizador José Pacheco, que ficou muito conhecida no Brasil, assemelha-se àquelas fábulas de filmes estadunidenses em que um diretor dedicado salva a escola, os seus alunos e a comunidade do entorno. (PASSETTI; AUGUSTO, 2008, p. 77)

Pacheco saiu da Escola da Ponte em 2004, e o projeto continua, o que descaracteriza a dependência de sua figura, como a análise acima dá a entender. A presença significativa de estudantes com históricos de violência e comportamentos “indisciplinados” demonstra, a nosso ver, um acúmulo importante de experiência em como lidar com situações difíceis que quem vive o dia a dia da educação básica enfrenta, crianças e adolescentes “machucados” pela escola tradicional, emocional e psicologicamente, além de inúmeras outras violências sociais que vive, sobretudo, a população jovem, negra e periférica.

Por mais que não proponham uma sociedade anarquista, o desenvolvimento destas práticas afetam a cultura social. Refletindo sobre como a pedagogia libertária poderia “renovar-se” neste começo de século, Lenoir afirma:

A forte reivindicação da autogestão pedagógica é sem dúvida uma das pistas possíveis. Na medida em que reivindicarmos a autogestão pedagógica, que a colocarmos em prática na e pela educação, o próprio termo adquire socialmente crédito, as práticas tendem ao possível, os modos de gestão e decisão enraízam-se nos atos e nos pensamentos. A autogestão torna-se uma realidade tangível, uma prática social partilhada, um lugar de exercício de uma cidadania restaurada: resta a deslocá-la do terreno da educação ao terreno socioeconômico... Não é fácil, não é certo, mas é possível. (LENOIR, 2014, p. 10)

Esta perspectiva dialoga profundamente com o debate que viemos apresentando. O fato de, mesmo em projetos educativos não anarquistas, estarem presentes formas de organização e de luta que remetem e convergem com práticas libertárias, torna estas experiências parte de um processo de transformação da

cultura social; da incorporação, ou melhor, da retomada de práticas antiautoritárias, horizontais, descentralizadas, de valorização e respeito pela diversidade, pelas características individuais e de compromisso com o coletivo. Se ampliarmos assim a lente através da qual observamos a presença da pedagogia anarquista na atualidade, poderemos encontrar um universo de experiências e experimentações bem mais diverso e com significativas potencialidades.

Para além das escolas regulares, este fenômeno pode ser visto também em espaços informais de educação e cultura popular, como centros culturais, coletivos de jovens, pré-vestibulares comunitários, entre outros. A figura da liderança institucionalizada dá lugar a formas mais horizontais de organização. Não trata-se, a nosso ver, de retorcê-las até que “caibam” dentro de uma teoria política, o movimento é exatamente o inverso: observar, na realidade, caminhos que nos permitam enxergar com mais clareza as rupturas e permanências ao longo do tempo, e formas mais conscientes de intervir no seu curso afim de alterá-lo em direção a uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse sentido, bell hooks (2019, p. 86) sintetiza bem a questão ao afirmar que “(...) a posse de um termo não dá existência a um processo ou prática; do mesmo modo, uma pessoa pode praticar a teorização sem jamais conhecer/possuir o termo (...)”, e é dessa forma que nos propomos a responder a pergunta sobre a presença da pedagogia libertária na educação contemporânea.

A riqueza das experiências diversas é alimento para as práticas do presente e do futuro, para que não sejamos “ricos de iniciativa” mas “pobres em aptidões pedagógicas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em sua pesquisa sobre a presença do anarquismo nos livros didáticos brasileiros, Marcio Luiz Carreri sintetiza no título o resultado encontrado: “Agulha no Palheiro”. Analisando a forma como a participação anarquista nas lutas sociais era apresentada, diz:

A pesquisa constatou que os livros didáticos, de um modo geral, não discutem o anarquismo, e um número considerável de obras didáticas ignoram o movimento e suas ideias. (CARRERI, 2001, p.90)

Dentro do mesmo tema mas na área específica da formação de professores e professoras, apesar de termos encontrado referência à existência da pedagogia libertária nos trabalhos pesquisados, as experiências e contribuições anarquistas ao campo educativo brasileiro aparecem muito mais como uma “curiosidade histórica”, não como uma proposta político-pedagógica de fato relevante. As práticas quase não são apresentadas, apenas ideias gerais da trajetória das escolas e de algumas de suas educadoras e educadores mais conhecidos.

Mesmo se considerarmos que houve por muito tempo um desconhecimento pela falta de pesquisas que retomassem essas histórias (o que vem mudando significativamente hoje em dia), não podemos deixar de considerar o campo político mais amplo onde se construíram memórias e apagamentos da história social republicana. Além de episódios como as consequências já mencionadas da Lei Adolfo Gordo, a criação do campo prisional da Clevelândia do Norte, no governo de Arthur Bernardes, demonstra a violenta repressão direcionada especialmente aos anarquistas no Brasil da Primeira República.

Construído estrategicamente no Oiapoque, a milhares de quilômetros da capital federal e dos centros urbanos, para lá foram enviados centenas de pessoas, sendo que mais da metade morreram. Em sua pesquisa sobre o tema, Alexandre Samis (2019) chama atenção para o fato de que, mesmo já existindo o Partido Comunista Brasileiro e com a balança política pendendo mais para o *bolchevismo* no começo dos anos de 1920, apenas militantes anarquistas tenham sido enviados

para lá (alguns imigrantes inclusive, além de militares tenentistas e “presos comuns”). O próprio desconhecimento geral sobre a existência da Clevelândia nos faz perguntar: fossem outros os *protagonistas* do triste episódio, constariam nos livros de História?

Ainda sobre esta hipótese, no estudo sobre os livros didáticos, Carreri afirma que estes:

(...) carregam, na sua grande maioria, os fundamentos da escola marxista e da escola tradicional, sendo uma minoria liberal. As novas discussões do meio acadêmico e as mudanças na historiografia afetam muito pouco as grandes editoras e os autores das mesmas. (CARRERI, 2001, p.73)

Trazendo para o foco específico deste trabalho, é pertinente indagar sobre as escolas de pensamento preponderantes por trás das escolhas das histórias contadas e não contadas no campo da educação, ou dos personagens e experiências que “coincidentalmente” são desviados de suas vinculações com a tradição libertária. Assim, vemos Ferrer tornar-se um iluminista, Maria Lacerda de Moura e João Penteado abraçarem o escolanovismo, Tolstói um educador democrático e Freinet um autodidata alheio às experiências à sua volta. Vimos também os marxistas sendo protagonistas da educação socialista e descobrimos que o termo *anarquista* ganhou este significado no Brasil Império antes de Proudhon!

Brincadeiras à parte, a análise sobre esta discussão não pode desconsiderar os enfrentamentos e embates políticos entre os quais a produção de conhecimento foi e é desenvolvida. A Pedagogia e a História da Educação não fogem a isso, observar as escolhas sobre onde e com que profundidade observam-se os fenômenos sociais nos ajudam a ampliar nossa análise e sugerir novos olhares e debates históricos, políticos e pedagógicos.

A forma como a Igreja Católica reagiu às ideias educativas libertárias também nos ajudam a compreender esse contexto. De acordo com Ghiraldelli (2001):

A Igreja Católica armou uma trincheira e centrou fogo na filosofia do pragmatismo americano e nos teóricos do movimento da escola nova no Brasil, principalmente nos que

havia incorporado alguma coisa das leituras que fizeram de John Dewey. Todavia, há bastante diferença entre o combate que os educadores católicos empreenderam contra o movimento da escola nova e a fúria da hierarquia católica contra as pedagogias libertárias dos anos dez, aqueles grupos seguidores de Ferrer e outras formas de pedagogias libertárias. Nos anos dez, a Igreja Católica buscou, por todos os meios, bloquear as possibilidades de disseminação das pedagogias libertárias. Em relação ao ideário da escola nova, os intelectuais católicos tiveram em geral outra atitude. Não a rejeitaram em bloco. Disputaram com a intelectualidade laica o que começaram a ver como possíveis virtudes do ideário da escola nova que, afinal, ganhava adeptos velozmente no seio da vanguarda do professorado. (GHIRALDELLI, 2001)

Outro fator relevante para essa análise é a origem social das diferentes e antagônicas ideias educacionais em disputa naquele momento. Sobre os “conflitos pedagógicos” do período, Ghiraldelli (2001) afirma:

Basicamente três correntes pedagógicas distintas formaram o cenário das lutas político-pedagógicas da Primeira República: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Libertária.

Essas três vertentes pedagógicas, *grosso modo*, podem ser vistas associadas a três diferentes setores sociais. Pode-se dizer, esquematicamente, que a Pedagogia Tradicional associava-se às aspirações dos intelectuais ligados às oligarquias dirigentes e à Igreja. A Pedagogia Nova emergiu no interior de movimentos da burguesia e das classes médias que buscavam a modernização do Estado e da sociedade no Brasil. A Pedagogia Libertária, ao contrário das duas primeiras, não teve origem nas classes dominantes; vinculou-se aos intelectuais ligados aos projetos dos movimentos sociais populares, principalmente aos desejos de transformação social contidos nas propostas do movimento operário de linha anarquista e anarco-sindicalista. (GHIRALDELLI, 2001, p. 19-20)

Apesar de defender a laicidade do ensino, a origem e composição social do escolanovismo aproximava interesses de classes aparentemente contraditórios, discussão presente no trabalho de Saviani, que aponta outros precedentes históricos:

O exemplo mais contundente deste fenômeno deu-se na França, onde a burguesia, após ter atacado violentamente a

Igreja enquanto componente do “Antigo Regime”, a ela se aliou diante do temor do avanço do movimento operário (SAVIANI, 2011. p.196)

Assim o autor contextualiza o fato de Francisco Campos, integrante do movimento da Escola Nova, ser o responsável por decretar o retorno do ensino religioso no Brasil, pela primeira vez na história da República, em 1931. Ministro da Educação do governo Vargas, alguns anos depois Campos seria o responsável por escrever a Constituição de 1937, da ditadura do Estado Novo, da qual foi ministro da Justiça. De inspiração fascista, o regime também foi saudado por outros escolanovistas como Lourenço Filho e Fernando de Azevedo (SAVIANI, 2011, p.195-196).

A aproximação, o diálogo e mesmo a colaboração com governos diversos indicam outro fator que parece favorecer a consolidação de determinadas correntes pedagógicas e o “esquecimento” de outras, como no caso de Maria Montessori, que por uma década colaborou diretamente com o fascismo italiano, tendo contato próximo com Mussolini nesse período. Contato este que aconteceu por iniciativa da mesma, que viu seu método espalhar-se pela Itália sob o incentivo fascista.

Em contextos bastante diferentes, Paulo Freire também teve suas ideias alçadas à política pública por meio da sua participação no governo de João Goulart, em 1963, e depois do exílio, quando foi secretário de educação do governo de Luiza Erundina entre 1989 e 1991.

Voltando à Clevelândia, Samis (2019) aponta para o fato de que o Partido Comunista do Brasil estabeleceu relações próximas com o governo de Arthur Bernardes, fato este que nos ajuda a entender a ausência dos mesmos no campo de extermínio criado no Oiapoque. Argumento que dialoga com a postura dos comunistas sobre o tema da educação no Brasil naquele período, defendido por Saviani, apontada no final do primeiro capítulo deste trabalho.

O ponto aqui não é defender um “purismo” ou uma visão vitimizada do anarquismo, mas entender a trajetória que, a despeito das evidências, colocaram a pedagogia libertária à margem das ideias pedagógicas estudadas e debatidas pelo campo educacional. Pois, do ponto de vista da História e da Filosofia da Educação,

poucos grupos contribuíram tanto para o desenvolvimento de práticas educativas das mais radicais e inspiradoras quanto o campo libertário. Olhar para isso, mais que uma postura política, nos parece uma questão de honestidade acadêmica.

Já pelo outro lado do movimento que nos propusemos a fazer, de observar as tendências e movimentos contemporâneos da educação, suas pautas e práticas, sob uma perspectiva libertária, reforçamos a importância de separar as críticas, aprofundá-las, evitando generalizações que pouco ou nada acrescentam ao diálogo pedagógico. Existem sim muitas apropriações, utilizações de métodos que surgiram a partir de uma perspectiva radicalmente crítica ao sistema vigente e às suas injustiças, utilizados para fins de conservar o estado de coisas, a estratificação social, a concentração de renda e de poder nas mãos de poucos. E até para evidenciar sua fraude, convém reconhecer em diversas experiências de resistência, de uma verdadeira militância educativa de tantas educadoras e educadores que buscam, forçando os limites burocráticos da regulamentação estatal, desenvolver práticas educativas emancipadoras, potencialmente transformadoras e libertárias. Não estabelecer este diálogo atrofia as possibilidades de ação e participação do campo anarquista na educação contemporânea.

Essas experiências também chamam atenção para o fato de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) permite uma série de alterações e transformações no modo como as escolas públicas e particulares tradicionalmente organizam-se. Ao contrário de muitos outros países, onde as experiências “alternativas” existem na marginalidade, sem vínculos oficiais, no Brasil é possível praticar uma educação fundamentalmente diferente da convencional e ainda assim emitir diplomas, permitir que os estudantes concluam as etapas da educação básica, o que historicamente foi um processo de exclusão para a maior parte da população.

Na prática, trata-se de uma autonomia significativa onde se pode trabalhar e desenvolver projetos político-pedagógicos com grande capacidade de impacto social, em uma perspectiva mais democrática, horizontal e autônoma. Reconhecer esta possibilidade não significa que ela é acessível e facilitada pelas regulamentações do Estado. Enfrentamentos com secretarias de educação, mudanças de políticas governamentais, queda das formas de financiamento e

outros problemas são frequentes. Mas existe campo para avançar em muitas questões, sendo uma possibilidade real de intervir diretamente na formação de crianças, jovens, adultos e adultas.

Naturalmente, partindo de uma perspectiva libertária, a ideia de espaços educativos independentes em relação ao Estado, autônomos em todas as instâncias possíveis, como foram as experiências entre o final do século XIX e começo do XX, é a mais atrativa e coerente aos princípios anarquistas. Mas na realidade do século XXI, a escola e os diplomas oficiais ainda representam, em muitos casos, uma questão de sobrevivência, seja para conseguir emprego e mesmo para garantir a alimentação de muitas crianças.

Como todo processo educativo, é um espaço de disputa política. Se nos últimos anos vimos surgir projetos como o Escola sem Partido, escolas militares, Novo Ensino Médio e outras propostas pedagógicas reacionárias, é sinal de que os poderes estabelecidos, autoritários, seguem disputando os sentidos e valores que, bem sabem, influenciam fortemente o modo de ver e estar no mundo de quem passa pela escola. Das rupturas que se apresentam, uma parte delas vêm praticando uma pedagogia e formas de organização que dialogam profundamente com a tradição educativa anarquista. Reconhecer e disputar este sentido, aprofundando a radicalidade de suas perspectivas, pode ser uma importante contribuição de pesquisadores, educadoras e educadores do campo libertário.

Conforme apontamos anteriormente, este movimento de renovação apresentado por Tathyana Barrera não é homogêneo, como a própria autora defende. Dentro desse novo *entusiasmo pela educação* estão discursos das mais variadas tendências. Procuramos trazer elementos que ampliassem a discussão sobre estas práticas, seus limites e potencialidades. Chamamos atenção para algumas das críticas feitas a partir de análises libertárias destes movimentos, para evitar generalizações e possibilitar novos diálogos. No entanto, existem apropriações que subtraem o caráter radical destas pedagogias, de crítica social, para conformá-las às necessidades do mercado e das novas dinâmicas do capitalismo.

Dentro dessa questão, tornando ainda mais delicada sua análise, existem “níveis” distintos de discursos mais ou menos comprometidos com o neoliberalismo

e outras estruturas de poder. Além disso, não é por observarmos inconsistências em certas críticas que este movimento e alguns de seus desdobramentos não devam ser foco de críticas, o que sugerimos é fazê-las a partir de outro ângulo, com mais informações sobre suas características.

Primeiramente, concordamos com as análises que observam a apropriação de elementos da pedagogia libertária e outras correntes por escolas - estas sim – comprometidas com a lógica neoliberal na educação. Aqui, as diferenças são mais visíveis e facilmente identificáveis, quando pensamos para quais classes sociais estas escolas são destinadas e o foco no mercado de trabalho do século XXI. Por isso utilizam-se de termos como *autonomia, trabalho coletivo e criativo, consciência ambiental*, pois estão de acordo com o que o “novo mercado de trabalho” espera de seus (agora chamados) *colaboradores*.

Estudando a educação das elites na França, Michel Pinçon e Monique Pinçon-Charlot destacam justamente essa incorporação de novos métodos na educação dos futuros herdeiros. A escola tradicional, rígida, arcaica, não é capaz de desenvolver as habilidades que estes estudantes necessitam para gerenciar as fortunas de suas famílias.

Para o desempenho de tão pesada tarefa, torna-se indispensável cultivar o espírito de responsabilidade; ora, nunca é cedo demais para inculcá-lo. Ao disporem de uma grande liberdade aparente, em razão de sua fortuna, os jovens herdeiros devem aprender muito cedo a se controlarem, a serem a autoridade para si mesmos. Com efeito, não existe autoridade que possa ser superior à deles. Portanto, não é surpreendente que essas escolas tenham adotado bem cedo, antes mesmo das escolas das classes médias, os métodos que colocam a ênfase na responsabilização dos alunos, a saber: os métodos Montessori e Freinet. (PINÇON e PINÇON-CHARLOT, 2003, p.23)

Poderíamos citar muitos outros exemplos dessa apropriação, da utilização destes métodos para manutenção da sociedade como está, retirando o elemento primordial da transformação social, da crítica ao sistema vigente, à sociedade dividida em classes. Mas não é o foco desta análise por entendermos que estes são projetos antagônicos, não divergentes.

Dentro do “movimento de renovação pedagógica” as perspectivas do que seria transformação social são amplas, como já apontamos. Se defendemos nesta pesquisa que uma parte destas experiências e seus articuladores têm aspectos comuns com a pedagogia libertária, outras trazem discursos que ocupam uma espécie de “zona cinza”, pois acenam para uma posição aparentemente mais crítica ao mesmo tempo em que adotam uma postura de diálogo com as estruturas de poder e com a própria concepção neoliberal.

Se, como mencionamos, a CONANE de 2015 contou com a participação de diversos grupos sociais com posturas mais críticas e radicais, sua edição de 2013 (a primeira) marcou a entrega no *III Manifesto pela Educação* a representantes do MEC, à época conduzido por Aloizio Mercadante. O texto, produzido a várias mãos sobretudo de participantes da rede chamada *Românticos Conspiradores*, exemplifica bem essa “dupla” narrativa mencionada, uma amálgama de propostas que tanto apontam para questões como a autonomia das escolas quanto à aceitação da lógica do mercado e a uma relação profundamente reformista que enxerga a educação como a grande solução dos problemas sociais do país, lógica esta que diverge frontalmente não só com o pensamento pedagógico anarquista como do próprio Paulo Freire, citado no documento. Seu título já deixa clara esta visão: **“Mudar a Escola, Melhorar a Educação: Transformar um País”**.

O texto obviamente faz referência aos manifestos de 1932 e de 1959, posicionando seus redatores como continuadores desta tradição, uma espécie de “vanguarda” da educação nacional. Defendem que estas mudanças que propõem estão amparadas pela LDB, e vão no sentido de fazer cumpri-la de fato. Separamos alguns trechos para analisar esses discursos, apontando suas ambiguidades.

As propostas são indicadas como sugestões ao poder público visando a construção de “diretrizes para uma Educação do século XXI na direção de uma sociedade solidária, justa e sustentável” (2013, p.3). Os primeiros indicam caminhos descentralizadores, como a proposta de que as políticas públicas educacionais sejam “previamente discutidas, aprovadas e supervisionadas pela comunidade, atendendo às necessidades específicas locais e de cada estudante em sua singularidade, cumprindo assim a LDBEN 9394/96”; “assegurar às escolas a dignidade de um estatuto de autonomia estipulado e regulamentado no artigo 15 da

LDBEN”; e também “a revisão do tipo de gestão das escolas, passando de uma tradição hierárquica e burocrática para decisões colegiadas, coletivas, colaborativas e horizontais, envolvendo a participação da comunidade, dos familiares, dos educandos e dos educadores” (p.3). Defende ainda que as disciplinas não sejam mais trabalhadas isoladamente e uma “educação integral em tempo integral”.

Na sequência, a proposta de que:

a instituição escolar ressignifique seu papel, passando a atuar como *locus* de construção de conhecimentos e vivências, voltado para a felicidade das suas comunidades, desfazendo-se de imposições de currículos e métodos herdados do passado enciclopedista, seja fabril ou bancário. Somente assim **extinguir-se-á a diferenciação hoje existente entre os estudantes dos sistemas público** (municipal, estadual e federal) e **privado**” (2013, p.4, grifo dos autores).

O ponto acima corrobora a visão de que a educação, por si só, bastaria para realizar as transformações necessárias na sociedade brasileira. A escola ressignificando-se, voltando-se para a “felicidade das suas comunidades”, seria o único caminho para acabar com as diferenças entre estudantes dos ensinos público e privado. A afirmativa é problemática primeiro por desconsiderar todos os elementos econômicos e sociais que atravessam as distintas vivências de estudantes de realidades tão diferentes. Trazendo-as para o campo estritamente pedagógico, também nos dá a entender que as escolas privadas já seriam “ressignificadas” a partir das propostas do documento, o que também não é verdade. Na imensa maioria destas prevalece, ainda, um ensino bancário, enciclopedista, burocrático e hierarquizado.

Um tópico que chama bastante atenção é o que defende a:

(...) implantação efetiva de uma política da juventude que contemple **o espírito empreendedor**, o protagonismo juvenil e o desenvolvimento dos valores humanos. Que se compreenda que a sociedade organizada do século XXI requer do **cidadão produtivo autonomia, capacidade de escolhas, pro atividade, trabalho em equipe, autodidatismo, clareza na comunicação, controle e organização do tempo**. Por conseguinte, tais habilidades, atitudes e caráter devem ser desenvolvidos na prática educacional do jovem, também no Ensino Médio, em conjunto com os conhecimentos específicos dessa etapa educacional (*grifo nosso*). (2013, p. 5)

A vinculação das características listadas às necessidades do mercado de trabalho assemelha-se à utilização destas em favor dos herdeiros da França, como apontado anteriormente. É claro que, se os estudantes terão que enfrentar a busca por emprego, compreender as características e tendências do mercado profissional é algo ainda necessário. No entanto, apontar tal fato sem um posicionamento crítico frente a isso denota concordância com a visão de que o estudante deva ser compreendido como um “cidadão produtivo” do século XXI.

Sobre a postura de *sugerir* ao governo, recordamos Paulo Freire:

(...)A esquerda burra dizia que não havia mais o que fazer dentro de nenhuma escola, porque ela era sempre uma reprodução da ideologia dominante. Mas nos anos 80 essa coisa foi posta em seu devido lugar e se chegou a uma compreensão mais dialética das relações da escola com a realidade. Uma outra educação podia ser vista novamente como possível desde que se partisse da compreensão que a educação na escola, no contexto em que ela se dá, sistematicamente, não é alavanca fundamental da transformação. Ora, não sendo a alavanca fundamental da transformação da estrutura da sociedade, essa transformação não se dá também sem ela. O problema que se pode colocar é como compreender essa contradição. Porque ela não pode ser a chave da transformação. Para isso acontecer, seria preciso que a classe dominante trabalhasse contra ela própria. E nenhuma classe dominante cometeu suicídio. O método dialógico é incompatível com os interesses da classe dominante. (FREIRE in PASSETI, 1998, p. 62-63)

Ao contrário do que algumas leituras podem indicar, não houve uma institucionalização de métodos mais democráticos nas escolas. Houve, aqui e ali, algumas brechas onde puderam ser incentivadas iniciativas importantes, como no período de Freire na Secretaria de Educação de São Paulo ou o projeto do MEC em 2015. Torná-los política de Estado é bem diferente, e bem pouco provável. Se a escola pública pode ter um caráter libertário e libertador, é pela construção dos seus próprios agentes, por iniciativa de equipes pedagógicas, famílias, estudantes...

Naturalmente, como as lutas do passado sobre redução da jornada de trabalho e outras reivindicações trabalhistas, demandar maior autonomia das escolas é uma pauta que interessa grupos mais ou menos afins, e que poderia

impactar seriamente a forma de organização dos espaços escolares permitindo a experimentação de outras vivências. A nosso ver, uma pauta que vai ao encontro da perspectiva anarquista, e dialoga com a ação destes em outros momentos históricos, como na Comuna.

Os militantes anarquistas na Comuna não se dedicaram a propagar os ideais libertários, uma vez que estavam muito empenhados em fazer funcionar os trabalhos sociais e políticos na cidade; na minha opinião, não há nada mais interessante: ser anarquista no dia a dia, viver de forma libertária, trabalhando de acordo com os princípios de liberdade, solidariedade e igualdade. Isso é o anarquismo colocado em ação, a melhor publicidade, a ação direta. Em termos de educação (...), tratava-se de colocar em prática as ideias anarquistas de educação, de fazê-las operar, para mostrar sua viabilidade. (GALLO, 2022, p.2, tradução nossa)

Buscar a atualidade da pedagogia libertária talvez se relacione mais com identificar e fortalecer lutas como pela autonomia das escolas do que em discutir como seria uma escola especificamente anarquista nos dias de hoje. Aliás, faria sentido tal projeto, “exclusivo” por parte dos libertários? A discussão sobre a presença da ideologia na formação dos estudantes novamente nos ajuda a olhar para a questão, retomando o problema colocado por Freire, já exposto, de algum modo, por Bakunin e Proudhon no século XIX: se a educação não transforma sozinha o mundo e este não se transforma sem ela, qual a expectativa em relação à ação futura dos estudantes que passam por projetos educativos com uma perspectiva emancipadora?

Resgatamos as reflexões de Deolinda Quartim, educadora na Escola Oficina nº1, em Portugal, no início do século passado (mesma escola, por sinal, que frequentaram as filhas de Neno Vasco e sobre a qual citamos alguns de seus comentários a respeito). Separamos um trecho de uma entrevista com ela feita por Antônio Candeias nos anos 1990.

A.C.- Que é que se ensinava na Educação Social?

D.Q. – Procurava-se sobretudo demonstrar a evolução do homem, das suas diversas actividades através dos tempos.

Procurava-se despertar o interesse pela colectividade, preparando o aluno para se integrar no meio social.

A.C. – Mas era o meio social de então visto como “bom”?

D.Q. – Não! Procurava-se despertar sentimentos de solidariedade, de convivência, de tolerância, de respeito pelos colegas.

A.C. – Sim, mas era também uma preparação do aluno para mudar o meio social, não?

D.Q. – Não! Não havia qualquer orientação política num sentido determinado.

A.C. – Mas um aluno que saísse da Escola Oficina nº1 não iria ter parte activa na sociedade para a transformar?

D.Q. – Talvez.

A.C. – Mas não era isso que se procurava?

D.Q. – No sentido de transformar a sua prática, a sua conduta, desenvolver o sentimento do trabalho, a solidariedade com os colegas. Claro que na educação, quer queiramos quer não, a neutralidade é palavra mentirosa. Todos temos um fito. Conduzir a criança conforme supomos ser melhor e verdadeiro. Deve tornar-se a criança interessada, porque nada há pior que a indiferença (...).

A expectativa adulta sobre os jovens e crianças não podem ser maiores que o respeito ao seu desenvolvimento e sua autonomia. É uma questão de coerência. Se devem conhecer o mundo à sua volta, a realidade onde estão inseridos, os desafios, injustiças e problemas sociais e ambientais que nos cercam, isso não significa que devam ser condicionados a esta ou aquela forma de agir sobre este mundo. As pedagogias emancipadoras, críticas, têm o compromisso de não torná-los indiferentes sobre estas questões, não tratando-as como um fato inevitável da história humana que não pode ser mudado, transformado. Observar, questionar, conjecturar, agir sobre as situações de injustiça, tudo isso é parte integrante do processo pedagógico comprometido com uma sociedade mais justa. O que não é o mesmo que transferir as responsabilidades sobre estas mudanças para estes jovens e crianças no futuro. Existem os projetos de mudanças profundas, estruturais, de médio e longo prazo, que requerem uma organização intensa por parte da população ou ao menos de setores desta mesma população. São os movimentos sociais e políticos, dos quais os jovens, caso educados em contato com estas

discussões, podem vir a tomar parte. Podem, não é uma garantia. E existem as transformações cotidianas, na própria cultura, nos modos de ser e agir no presente. São processos paralelos, simultâneos, interdependentes. Nestes, a educação pode ter uma ação determinante.

A luta antirracista, anticolonial, antipatriarcal, anticapacitista, pela diversidade de gêneros e contra todas as formas de preconceito são pautas fundamentais, que vão muito além de discursos e datas comemorativas. Requerem um olhar para o currículo, para as formas de mediação de conflitos, para o diálogo com a comunidade escolar. São questões enraizadas na sociedade, e por mais “desconstruída” que seja uma escola, não está isolada do mundo, é permeada pelos modos de pensar das famílias e demais pessoas que compõem seu universo. Trabalhar pela sua superação requer um complexo e desafiador projeto político-pedagógico, tarefa fundamentalmente coletiva, que precisa beber de muitas fontes: do acúmulo dos movimentos negros, indígenas, feministas, LGBTQIAP+, periféricos, contra a medicalização da infância, entre tantos outros. A atualidade da pedagogia libertária passa necessariamente por sua capacidade de dialogar, aprender e construir caminhos junto com estas experiências de luta, não isoladamente.

Por sua crença inabalável na capacidade das pessoas agirem individual e coletivamente nas sociedades à qual pertencem, na ação direta, no apoio mútuo e na autogestão como caminhos para a construção de outras relações sociais possíveis, o anarquismo dedicou-se à educação com grande energia e capacidade de realização. Suas práticas e experiências são atuais, estão presentes na contemporaneidade, nomeadas ou não. Estabelecer o diálogo com grupos que não compartilham o mesmo horizonte político mas sim determinados valores e práticas libertárias – divergentes mas não antagônicos – pode ser uma forma de retomar, aos poucos, seu reconhecimento e relevância frente à marginalização a que tem sido relegado.

REFERÊNCIAS

- ANDREOTTI, Azilde Lina. *A administração escolar na Era Vargas e no Nacional-Desenvolvimentismo (1930-1964)*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 102–123, ago. 2006
- ANTONY, Michel. *Os Microcosmos. Experiências utópicas libertárias sobretudo pedagógicas: “utopedagogias”*. São Paulo: Expressão e Arte Editora: Editora Imaginário, 2011.
- ASSIS, Billy de. *Café terapêutico reúne educadores, pais e alunos para discutir inclusão*. 29 de janeiro de 2020. Disponível em: < <https://porvir.org/cafe-terapeutico-reune-educadores-pais-e-alunos-para-discutir-inclusao/>> Acesso em 10/01/2023.
- BAKUNIN, Mikhail. *Princípios e Organização da Sociedade Internacional Revolucionária. Catecismo Revolucionário*. In Catecismo Revolucionário e Programa da Sociedade da Revolução Internacional. São Paulo: Imaginário-Faísca, 2009.
- BARRERA Tathiana Gouvêa da Silva. *O movimento brasileiro de renovação educacional no início do Século XXI*. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2016.
- BELTRÃO, Irecê Rego in PEY, Maria Oly (org.) *Recordando Paulo Freire: experiências de educação libertadora na escola*. Rio de Janeiro: Achiamé, s/d.
- CANDEIAS, Antônio. *Entrevista com Deolinda Quartim. A Batalha*. Outubro-Dezembro de 1992. Ano XVI. VI Série. Número 138.
- CARRERI, Márcio Luiz. *Agulha no palheiro: reflexões sobre o anarquismo e sua presença nos livros didáticos*. Londrina: Ed. UEL, 2001.
- COSENZA, Ramon e GUERRA, Leonor: *Neurociência e Educação: como o cérebro aprende* - Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CODELLO, Francesco. *A boa educação: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill*. São Paulo: Imaginário e Ícone, 2007.
- CONANE (Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação) - <<https://www.conane.com.br/quem-somos>>- acesso em 20/08/2022.
- CONCEIÇÃO, Livia Beatriz da Conceição Revista Brasileira. *Em tempos de ‘fermentação nascente’: uma leitura dos projetos para a instrução pública primária do personagem François Guizot (1832-1836)*. Revista Brasileira De História Da Educação (V.20, 2020).

DUARTE, Diego Elias Santana. *Tecendo os fios da rede: O CIEJA Campo Limpo como possibilidade ao processo educacional e as redes de ações no território*. XIII ENANPEGE. A Geografia Brasileira na Ciência-Mundo: produção, circulação e apropriação do conhecimento. De 2 a 7 de setembro de 2019. São Paulo.

FREYMOND, Jacques (org). *La Première Internationale*. Vol. I. [S.I.]: Institut de Hautes Études Internationales, 1962A.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GALLO, Silvio. *A escola pública numa perspectiva anarquista*. Revista VERVE. Nº 01/2002a.

GALLO, Silvio. *Pedagogia do Risco: experiências anarquistas em educação*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GALLO, Silvio. *Anarquismo e Educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje*. Revista de Ciências Sociais, n. 36 - abril de 2012 - pp.169-186.

GALLO, Silvio. *Les anarchistes et la Commune: esquisse d'une généalogie de la pédagogie libertaire*. Publicado em: Jean-François Dupeyron et Christophe Miqueu (dir.). *Penser la Commune* (1981). Paris: L'Harmattan, 2022, p. 225-238

GHIRALDELLI, Paulo Jr. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 2001 – 2.ed.rev. – (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).

GHIRALDELLI, Paulo Jr. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez, 2009 – 4.ed.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. *Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação [versão prévia]*. 2001.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade*. Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*, 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>

LENOIR, Hugues. *A Comuna de Paris e a educação*. Intermezzo Editorial, 2018.

LENOIR, Hugues. *A educação libertária*. In: Revista Educação Libertária: Teoria e prática libertária em educação. São Paulo/Rio de Janeiro, nº2: Editora Imaginário; Instituto de Estudos Libertários (IEL), 2014.

LENOIR, Hugues. *Autogestão pedagógica e educação popular: a contribuição dos anarquistas*. São Paulo (SP): Intermezzo Editorial, 2017.

MANIFESTO PELA EDUCAÇÃO. *III Manifesto pela Educação: Mudar a escola, melhorar a educação: transformar um país*. 2013. Disponível em: <http://manifestopelaeducacao.blogspot.com/>. Acesso em: 19 fev. 2016

MORAES, José Damiro de. *Educação Anarquista no Brasil da Primeira República*. Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". HISTEDBR, Faculdade de Educação – Unicamp, Campinas, 3 a 5 de setembro de 2007, p. 1-25.

MORAES, José Damiro de. “*Leitura que recomendamos - o que todos devem ler*”: *Impressos didáticos e ensino de História nas escolas anarquistas*. Cadernos de História da Educação – v. 12, n. 1 – jan./jun. 2013

MORAES, José Damiro de; ROBERTI, Angela. *Dimensões da cultura e da experiência libertárias*. FAPERJ, 2020.

MORAES, José Damiro de. *Tempo de aprender, tempo de trabalhar, tempo de lazer: educação integral em Paul Robin*. In: *Revista Educação Libertária: Teoria e prática libertária em educação*. São Paulo/Rio de Janeiro, nº2: Editora Imaginário; Instituto de Estudos Libertários (IEL), 2014.

NETO, Cândido de Mello, *O anarquismo experimental de Giovanni Rossi* Ponta Grossa, Paraná: Editora UEPG, 1998.

PASSETI, Edson. *Conversação libertária com Paulo Freire*. São Paulo: Imaginário. 1998.

PASSETTI, Edson; AUGUSTO, Acácio. *Anarquismos & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PERES, Crystiane Leandro. *A luta pelo ensino livre: A Educação Na Associação Internacional dos Trabalhadores – AIT (1864 a 1872)*. 2018. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-graduação em História (PPGH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2018.

PEY, Maria Oly (org.) *Recordando Paulo Freire: experiências de educação libertadora na escola*. Rio de Janeiro: Achiamé, s/d.

PINÇON, Michel, PINÇON-CHARLOT Monique. *A infância dos chefes – A socialização dos herdeiros ricos na França*. In: *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Ana Maria F. Almeida e Maria Alice Nogueira (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

POUGY, Eliana Gomes Pereira. *Metamorfoses da indisciplina: transtornados na sala de aula*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (PUC-SP). São Paulo, 2016.

RAYNAUD, Jean-Marc. *Paul Robin e o Orfanato de Cempuis*. In: Revista Educação Libertária: Teoria e prática libertária em educação. São Paulo/Rio de Janeiro, nº2: Editora Imaginário; Instituto de Estudos Libertários (IEL), 2014.

SANTANA, Guilherme Xavier de. *Da ditadura à “democracia” – política, educação, burocracia e ocupações de escola no Chile e no Brasil em uma perspectiva anarquista*. Revista Estudos Libertários – UFRJ | V. 04 nº 11 | Julho de 2022 | ISSN 2675-0619

SAVIANI, D. *et all. O legado educacional do Século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. – 3. ed. rev. 1 reimpr. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011. – (Coleção memória da educação)

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. *Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa*. EDUFF, Revista Tempo, nº26, 2008.

SAMIS, Alexandre. *Clevelândia: anarquismo, sindicalismo e repressão política no Brasil*. São Paulo: Entremares; Intermezzo, 2019.

SAMIS, Alexandre. *Negras Tormentas: o internacionalismo e o federalismo na Comuna de Paris*. São Paulo: Intermezzo/Entremares, 2022.

SAMIS, Alexandre. *O primeiro congresso operário brasileiro e outras formas pedagógicas de luta*. In: Revista Educação Libertária: Teoria e prática libertária em educação. São Paulo/Rio de Janeiro, nº2: Editora Imaginário; Instituto de Estudos Libertários (IEL), 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *CIEJAs na cidade de São Paulo: identidades, culturas e histórias*. – São Paulo: SME / COPED, 2020.

SILVA, Maria Lourdes e OLIVEIRA, Gisele dos Santos. *Manuais de história da educação: da produção de conhecimento à disseminação de saberes escolares* (1990-2009) - Espaço Pedagógico v. 20, n. 2, Passo Fundo, p. 334-350, jul./dez. 2013 | Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep

SILVA, Rodrigo Rosa da. *Anarquismo, Ciência e Educação: Francisco Ferrer y Guardia e a rede de militantes e cientistas em torno do ensino racionalista (1890-1920)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2013.

SINGER, Helena. *A Gestão Democrática do Conhecimento: sobre propostas transformadoras da estrutura escolar e suas implicações nas trajetórias dos estudantes*. 2008

SINGER, Helena. *República de Crianças*. Editora Mercado de Letras, 2010.

SOBREIRA, Antonio Elísio Garcia. *Pedagogia anarquista e ensino de Geografia: conquistando cotas de liberdade*. 2009. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente.

THOMPSON, Edward p. *A formação da classe operária inglesa 2: a maldição de Adão*. São Paulo: Paz e Terra, 2012a

TOLSTÓI, Liev. *Escola de Iasnaia Poliana*. Biblioteca Terra Livre, 2022.

WARD, Colin. *Talking Schools: ten lectures by Colin Ward*. Londres: Freedom Press, 1995.