



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA
MONOGRAFIA**

SILVÉRIO AUGUSTO MOURA SOARES DE SOUZA

**PERSPECTIVA HISTÓRICA DO CONFRONTO ENTRE AS PROPOSTAS
ANARQUISTA, TRADICIONAL E ESCOLANOVISTA NA REPÚBLICA VELHA
(1889 – 1930)**

**Rio de Janeiro
2007/1**

Aos
meus filhos Gabriel, Mateus e Augusto

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos(as) os(as) colegas de faculdade pela acolhida, amizade e respeito.

Agradeço a todas(os) as(os) professoras(es) da *Pedagogia da Unirio* e, em particular, a Professora Ângela Maria Souza Martins, minha mestra e orientadora, já de vários anos...

Agradeço a meus filhos pela paciência, interesse e incentivo pelo meu aprendizado.

O mistério da vida me causa a mais forte emoção. É o sentimento que suscita a beleza e a verdade, cria a arte e a ciência. Se alguém não conhece esta sensação ou não pode mais experimentar espanto ou surpresa, já é um morto-vivo e seus olhos se cegaram.

ALBERT EINSTEIN

RESUMO

A proposta deste trabalho é desenhar um arcabouço da categoria *confronto entre matrizes libertárias e liberais na educação* através dos desdobramentos teóricos dos diálogos das categorias: dualidade educacional, pedagogia libertária, pedagogia liberal e historicidade. Foram trabalhados tanto os pensadores clássicos da corrente anarquista, entre outros, Bakunin, Paul Robin e Francisco Ferrer y Guardia, quanto os teóricos liberais Anísio Teixeira e Lourenço Filho. A construção analítica não se esgota no sentido de responder as questões centrais deste trabalho que são *a interpretação subversiva dada pela elite para uma educação emancipadora e quais os elementos ideológicos hegemônicos que conservam a dualidade educacional*. Com efeito, as sugestões apontadas para estudos posteriores para dar continuidade a este confronto foram feitas a partir da contextualização dos embates ideológicos entre setores da República Velha. Evidentemente, o foco se manteve no horizonte educacional; todavia, por ser a educação o desdobramento de uma superestrutura, processos sócio-políticos foram considerados para melhor inserir a dinâmica educacional nessa perspectiva histórica. Foram constatados avanços e retrocessos na política para a educação; simulacros e adaptações metodológicas de projetos educacionais importados; uma corrida para a unidade e a identidade nacional.

Palavras-chaves: EDUCAÇÃO DUAL, PEDAGOGIA LIBERTÁRIA, LIBERDADE, AUTONOMIA, ESCOLANOVISMO, LIBERAIS, CONSERVADORES, PLANO NACIONAL.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. Cenário Educacional Brasileiro na República Velha (1889 – 1930).....	12
1.1. Breve cenário ideológico da República Velha.....	12
1.2. A questão escolar na República Velha	14
2. Propostas tradicional e escolanovista no Brasil.....	18
2.1 Contextualização das propostas tradicional e escolanovista.....	18
2.2 As origens da proposta escolanovista.....	19
2.3 Os Reformadores da Educação no Brasil.....	23
3. Proposta educacional anarquista no Brasil.....	28
3.1 Raízes pedagógicas na história do movimento anarquista.....	28
3.2 A experiência anarquista das Escolas Modernas paulistas.....	33
4. Confronto entre propostas.....	36
4.1 Breve histórico da educação oferecida às classes populares.....	36
4.2 Confronto de propostas pedagógicas.....	39
5. Considerações Finais.....	42
REFERÊNCIAS.....	44

INTRODUÇÃO

As duas questões levantadas nesse trabalho, isto é, *a interpretação subversiva dada pela elite para uma educação emancipadora e quais os elementos ideológicos hegemônicos que conservam a dualidade educacional*, sugere construir um cenário ideológico brasileiro dentro de uma visão histórica. Desse modo, é impossível não relacionar o processo civilizatório darcyniano com aquele Projeto Nacional de Educação no advento da Escola Nova nem, tampouco, desconsiderar a relação entre os estabelecidos e os forasteiros¹, no que se refere às relações entre a elite brasileira e os imigrantes, entre os conservadores e os liberais.

Contudo, o foco desta análise dar-se-á no período que antecedeu o Estado Novo, mas especificamente nas três primeiras décadas do século XX, período este, extremamente fértil, não somente pela premência em estabelecer um plano diretor de unidade nacional, inclusive educacional, mas por abarcar no cenário local, as ideologias conservadora, liberal e progressista; bem como as transformações políticas, econômicas e sociais.

O tema deste trabalho é o levantamento histórico visando caracterizar a dualidade na educação brasileira para servir de pano de fundo no intuito de refletir os embates provenientes das propostas educacionais das ideologias em debate, a fim de apontar as forças conservadoras sobre as emancipadoras. Em última análise, fazer emergir a Pedagogia Libertária, no seu nascedouro, nas ações educacionais desde o último quartel do século XIX até meados da Primeira Guerra Mundial.

Nosso trabalho analisa o embate entre forças da elite pelos avanços e retrocessos da educação institucional, a hierarquização das classes sociais, além de identificar as características ideológicas e constitutivas da Pedagogia Libertária. Acredita-se, desse modo, que o trabalho poderá colaborar com a ruptura do silêncio histórico-bibliográfico para uma literatura educacional revolucionária.

A dualidade educacional é entendida como o resultado das desigualdades sociais gerando desigualdades educacionais em um sistema dual, isto é, uma escola para a elite e outra escola para a classe popular. Essencialmente, a existência desse fenômeno social ocorre para que a classe hegemônica possa conservar a estratificação social a seu favor.

¹ ELIAS, 2000;

Aliás, é a subjetividade envolvida nessa *escola dual* que norteará o desenvolvimento desta monografia, através do embate ideológico entre as forças contra-hegemônicas e as da classe hegemônica que continua dando uma educação controlada e limitada para o povo, de forma a não comprometer a estabilidade social, da mesma forma como fizeram os déspotas esclarecidos no século das luzes. Quando a burguesia ascende ao poder no século XIX, ela distancia-se da “educação para todos”, nos moldes comenianos e possibilita o acirramento das desigualdades educacionais, tal situação histórica faz proliferar a concepção anarquista, base da Pedagogia Libertária.

Para compreender com maior complexidade esse contexto histórico, precisamos utilizar também a perspectiva filosófica marxista. Triviños (1990, p. 51), ao tratar do *materialismo histórico*, se reporta a este como “a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade”. Adotaremos esta perspectiva do materialismo histórico. Partimos da categoria dualidade educacional – que expressa o fenômeno social decorrente do embate das lutas de classe – para realizar uma análise das influências dos elementos ligados aos meios, às relações e aos modos de produção dentro da instituição escolar.

A investigação desta dualidade torna-se necessária porque precisamos identificar os avanços e retrocessos que caracterizam a resistência à universalização do ensino popular brasileiro. Com efeito, tanto o Manifesto de 1932 quanto a Constituição de 1934 foram momentos históricos que consagraram a “defesa de uma escola universal, compulsória e livre”²; entretanto, contrastam à Carta de 1937, quando o Estado Novo reintegra essa dualidade educacional na sua forma populista e corporativa.

Por outro lado, esse levantamento bibliográfico procurou elucidar uma Pedagogia que pretendia substituir o autoritarismo pela liberdade e pela solidariedade; que pretendia romper com o caráter reprodutivista da escola em relação à estrutura social de dominação e exploração a fim de poder ser confrontada com as pedagogias liberal e tradicional.

As principais categorias aqui dialogadas foram dualidade educacional, pedagogia libertária, pedagogia liberal e historicidade para que se pudesse desenhar um arcabouço do desdobramento teórico desses diálogos a fim de se pensar numa outra categoria: *confronto entre matrizes libertárias e liberais na educação*.

² PALLARES-BURKE, 2001, p. 53;

Para analisar a matriz educacional libertária foram analisados, além de Bakunin e Proudhon, aqueles que desenvolveram projetos educacionais anarquistas na França: Paul Robin e Sébastien Faure e na Espanha, Francisco Ferrer y Guardia. Lourenço Filho e Anísio Teixeira foram os educadores pesquisados para analisar o escolanovismo, assim como a visão liberal da problemática educacional brasileira. Norbert Elias, para alimentar a discussão entre os estabelecidos e os *outsiders*, e utilizamos a concepção de processo civilizatório brasileiro de Darcy Ribeiro. Foram estes autores que apontaram um caminho para a análise do confronto entre as ideologias conservadora, liberal e progressista. Outros autores contemporâneos ajudaram no arremate analítico do trabalho.

Para compreender a efetivação e o desdobramento das propostas anarquista e escolanovista no contexto educacional brasileiro, onde predominava a pedagogia tradicional, precisou-se construir um cenário sócio-político, no primeiro capítulo. A intenção foi de mostrar o cenário educacional onde vigorou essas propostas. Ainda nesse capítulo são apontados os avanços e os retrocessos no campo educacional brasileiro.

O segundo capítulo analisa o contexto no qual surgiu as diferentes propostas escolanovistas na Europa e depois aponta, na realidade educacional brasileira, o surgimento dessa nova pedagogia, através de sua infiltração no movimento reformista da instrução pública. Essa tendência escolanovista é responsável, aqui no Brasil, pela mudança na perspectiva discursiva da educação: ela sai de uma dimensão política para uma dimensão pedagógica, isto é, começa a ser feita a análise técnica do cotidiano escolar, com base na Psicologia. O capítulo marca, ainda, as diferenças primordiais entre os dois modelos em análise e os percalços de uma herança civilizatória que impedem os avanços políticos no campo educacional.

No terceiro capítulo dissertamos sobre o contexto sócio-histórico da Primeira República para caracterizar o nascedouro da Pedagogia Libertária no Brasil, esta proposta pedagógica almejava a autonomia e a emancipação do sujeito. Acreditavam que a educação precisa produzir meios de conscientização para uma transformação social. Fica claro que ela, na História, está na contra-mão dos interesses hegemônicos. No capítulo se procurou elencar aqueles elementos-chaves para posterior embate com o modelo liberal: educação integral, co-educação social, gratuidade e universalização do ensino. Por fim, ele ilustra com a experiência paulista de suas Escolas Modernas nos moldes ferrerianos.

O quarto capítulo começa com uma breve historicização da educação oferecida às classes populares, desde a sistematização dos saberes, no período da reforma luterana. Foram destacados, também, os pontos singulares de cada proposta em análise para fins de confrontação. Nas considerações finais, estão algumas indicações para estudos futuros.

CAPÍTULO I

CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO NA REPÚBLICA VELHA (1889 – 1930)

1.1 Breve cenário ideológico da República Velha

A realidade histórica brasileira é marcada por uma sociedade classista, cuja classe dominante tende a privatizar o espaço e os recursos públicos em prol de sua conservação, mesmo que para isto, tenha que desarticular os movimentos de emancipação da sociedade civil, em particular, no processo educacional.

O cenário da Primeira República, pelo seu turno, não é diferente desta estrutura de poder, cujo sistema coronelista fora “mantido e alimentado pelo desenvolvimento das formações oligárquicas”³, ocasionando, assim, um *status quo* político durante todo esse período, com alternância de lideranças paulista e mineira – política do “café com leite”.

Havia a vigência de diferentes de ideologias, traduzidas nos embates pelos direitos trabalhistas entre patrão e trabalhadores, essencialmente estrangeiros, que vieram tanto para suprir a necessidade de mão-de-obra depois da libertação da escravatura, quanto para, veladamente, embranquecer uma classe média brasileira ainda em formação.

Aqueles imigrantes vinham de uma Europa, cujo fenômeno da industrialização estava consolidado, de modo que seus efeitos já haviam norteado a organização de um movimento operário com reivindicações pelos seus direitos trabalhistas, colocando em xeque, no decorrer século XIX, as idéias liberais. Convém ressaltar que nesta mesma época, o Brasil vivia o desejo da conquista do liberalismo para o seu cenário político-social.

Aquela política de branqueamento local teve um preço para as elites brasileiras, tanto da cidade quanto do campo, pois, se a chegada de estrangeiros caucasianos inibiria uma suposta ascensão da negritude para a classe média, veio, no bojo daquela migração, as idéias libertárias e de consciência de classe, despertando, assim, a incipiente classe operária brasileira.

O desafio para a elite rural, acostumada ao sistema escravocrata, foi o cumprimento do contrato de trabalho entre patrão e trabalhador-imigrante e que não aconteceu de forma satisfatória para o forasteiro. Tanto é verdade que em 1902, o governo italiano proibiu a

³ NAGLE, 2001, p. 10;

continuação da emigração livre⁴ devido aos maus tratos nas fazendas brasileiras: jornada diária de trabalho de quatorze a quinze horas, vivendo em habitações insalubres⁵.

Na cidade, com uma jornada de trabalho e condição de sobrevivência semelhantes ao campo, a luta social foi inevitável: o embate entre as forças políticas da elite, apoiada pela força policial do Estado para manter a lei e a ordem, com as forças ideológicas estrangeiras recém-chegadas a um país, que até então, sequer tinha definido um projeto de nação. Eram idéias anarquistas e socialistas que começavam a ser infiltradas no seio de um operariado ainda em formação e sem convicção de classe.

Este fato foi possível a partir do convencimento dos governos do sul da Europa da necessidade do “êxodo de elementos radicais”⁶ dos seus países, depois da instauração de um período terrorista anarquista, com o advento da “propaganda pela ação” no último quartel do século XIX.

Nessa virada de século, o movimento anarquista estava mais fortalecido do que o socialismo, fato este reproduzido no Brasil. Os anarquistas, “queriam o máximo de autonomia individual e combatiam os governos, a Igreja, os partidos políticos e o conceito de propriedade”⁷. Esse movimento se caracterizava pelas muitas vertentes e, aqui, ele chegou com uma configuração, principalmente, bakuninista⁸.

Do cruzamento da disputa entre a hegemonia e a contra-hegemonia no campo sócio-político; da ausência de um projeto de Nação (com uma massa popular mantida na ignorância do analfabetismo quase universal) e da necessidade de um *processo de nacionalização da escola primária*⁹ surgiu um movimento nacionalista¹⁰ com o intuito de congregiar os sentimentos patrióticos dos brasileiros de todas as classes, a fim de desenvolver o civismo e a idéia da integridade nacional, além de difundir a instrução militar.

⁴ DULLES, 1977, p. 17: “entre 1884 e 1903 o Brasil recebeu mais de um milhão de italianos; número superior ao conjunto de todos os outros imigrantes dos demais países no mesmo período”;

⁵ Idem, p. 20;

⁶ Ibidem, p. 19;

⁷ Ibidem, p. 19;

⁸ Ibidem, p. 19: Miguel Bakunin, organizador do movimento na Itália, refutou a versão do comunismo marxista por negar a liberdade individual; Outrossim, nas referências bibliográficas das escolas modernas paulistas, é apontada influências de Francisco Ferrer Y Guardia e Kropotkin - vide capítulo 3;

⁹ Sobretudo nas colônias de imigrantes no sul do país a fim de promover o ensino da língua portuguesa nas escolas estrangeiras e a luta contra o analfabetismo;

¹⁰ Em 1916, foi criada a *Liga de Defesa Nacional*, a mais ampla e influente organização nacionalista do período;

Havia duas principais preocupações desse movimento reforçadas com o advento da Primeira Grande Guerra: um *perigo externo*, tendo em vista que a guerra impelia à conquista de terras e o Brasil poderia ser uma possível vítima e, um *perigo interno*, pela quebra da unidade nacional, pela ignorância, cobiça e indiferença. Esse movimento não estava descolado dos movimentos nacionalistas que aconteciam na Europa e que originaram os regimes de extrema-direita.

É possível afirmar que o eixo do movimento nacionalista não se concentrava em um sistema teórico, mas na exaltação do sentimento nacionalista, principalmente na questão educacional. Os elementos desse movimento defendiam a autoridade dos governantes e repudiavam os ideais do liberalismo¹¹; favoreciam o catolicismo (“a brasilidade não é concebível sem o catolicismo”) e combatiam às doutrinas libertárias¹² e subversivas (“contra o anarquismo, o nacionalismo”).

“No esforço para a integração do civismo com a religião, acena-se com o exemplo do fascismo italiano”.¹³ Aliás, os avanços da extrema-direita europeia refletiam nesse nosso cenário tropical, tanto é, que a política oligárquica do café com leite foi substituída pela era Vargas em 1930 e, mais adiante, a deflagração do Estado Novo.

1.2 A questão escolar na República Velha

A nossa defasagem no campo educacional em relação aos centros europeus podia ser observada pela necessidade de um revisionismo da educação popular de lá, implementada ainda nos anos oitocentos, enquanto que aqui, ainda não havia sido criado, sequer, um sistema comum e sólido de educação popular - o que havia era uma educação primária descentralizada e precária.

No plano político, a ala menos conservadora tinha um entusiasmo pela educação, sensibilizada pelos altos índices de analfabetismo e desejosa de “desanalfatetizar”, a toque de caixa, o povo brasileiro; entretanto, o que existia era uma elite oligárquica, verdadeira

¹¹ Diante das semelhanças da matriz liberal do pragmatismo de Dewey contida no Manifesto de 32 com a matriz da pedagogia libertária, haverá uma confusão na interpretação daquela doutrina por parte do regime totalitário na década de 30;

¹² Essa perseguição acontece antes da perseguição dos pioneiros da educação, quando o Estado acorda para as questões educacionais nacionais, ainda no final da década de 1910;

¹³ NAGLE, 2001, p. 76;

responsável por uma educação para tirar uma parcela do povo da ignorância, tão somente para formar seus currais eleitorais. De toda forma, essa educação popular deveria funcionar como recurso de controle à participação e à reivindicação de seus direitos sociais.

Vem daí a resistência a um projeto educacional brasileiro efetivo, afinal, com o propósito de se conservar no poder, quem é que vai responsabilizar-se pela educação, senão essa elite conservadora? E a pergunta que paira é, que tipo de educação?

O legado nacional era de uma herança submissa, onde predominava o equilíbrio negativo entre a baixa demanda para educação de uma população isolada no meio rural e desorganizada para expressar seus direitos e o número reduzido de escolas – não havia sequer a insatisfação do povo quanto àquela escola existente. Contudo, o que se tinha era a permanência de uma educação intelectual e erudita para a elite, de responsabilidade das instituições confessionais, predominantemente.

É observável que, ao longo de toda a história republicana, a educação sempre foi um bem escasso e privilégio de poucos; tanto é que no começo do século XX, já se apontava para uma inadequação entre analfabetismo e o incipiente trabalho industrial.

A escola que visava formar o cidadão e o trabalhador começa a ser pensada a partir do advento dos imigrantes que trouxeram consigo uma outra postura em relação à necessidade de escolarização. É nesse sentido que eles foram construir suas próprias unidades escolares.

Afinal, aqueles imigrantes traziam um traço comum: a mentalidade de liberdade, cujo sonho era uma vida melhor e, assim, um dos efeitos deste ideário foi promover a educação básica pelos seus próprios núcleos, principalmente os alemães, no intuito de transmitirem sua cultura de origem aos seus descendentes; além das experiências educacionais anarquistas no intuito de realizar a Pedagogia Libertária – desdobramento de seu projeto social de liberdade e igualdade entre os homens –, incompatibilizando-se, desse modo, com a hegemonia vigente. Esses forasteiros traziam, ainda, uma identidade que o país que lhes acolhia carecia.

Como consequência direta desses fenômenos sociais, o Governo Federal passou a dar prioridade ao processo de nacionalização do ensino primário “no duplo sentido de transformá-lo em formador do espírito de brasilidade e em baluarte contra a escola estrangeira e a estrangeirização em geral”.¹⁴

¹⁴ NAGLE, 2001, p 177;

Aliás, a efervescência de todas as reformas que aconteceram de norte a sul no país confirma a impressão de que, ainda na década de 1910, foi preparado um ambiente crítico, ou melhor, foi evidenciada a urgência para que alguma política mais efetiva intervisse em favor da melhoria da educação, sob o preço da perda da própria unidade nacional.

Num primeiro instante, o movimento de exterminar “o grande mal do século” foi de caráter privado, isto é, homens públicos, como Olavo Bilac, e instituições, como a Liga de Defesa Nacional, procuraram mobilizar a opinião pública para o analfabetismo. Entretanto, a repercussão oficial logo viria acontecer e esta se deu, primeiro, com a reforma Sampaio Dória na instrução pública paulista, em 1920, no ano seguinte à perseguição ao movimento anarquista e fechamento de todas as escolas modernas paulistas de concepção racionalista nos moldes de Ferrer y Guardia.

Desse modo, pode-se afirmar, segundo Nagle (2001, p 310), que os esforços e as produções educacionais para a desanalfabetização do povo brasileiro foram de natureza cívico-pedagógicas, realizadas pelas correntes nacionalistas. Até 1920, o padrão de pensamento e de realização educacional se esgotava no ideário cívico-patriótico da educação popular que tinha um cunho mais político do que pedagógico.

O caráter pedagógico (técnico) somente iria acontecer no decorrer daqueles anos vinte do século passado, com a propagação da tendência escolanovista, que aparece neste cenário como elemento coadjuvante. Já não mais se podia olhar para a escola como se fosse aquela instituição passiva que “crescia” paralelamente à sociedade. Pois, naquele cenário de mudanças sócio-econômicas, a escola estava servindo de mau exemplo, ocasionando instabilidade e confusão. Havia premência na universalização (e que terminou sem ocorrer) do ensino primário.

A Constituição que vigorava durante todo este período foi a de 1891, que praticamente não falava sobre este tema, a não ser como “o único direito social insinuado no campo de direitos civis”.¹⁵ Foram 43 anos até a promulgação da Carta Magna seguinte; contudo, nas reformas de 1926, embora nada tenha se consolidado, muito se discutiu em torno desse campo do direito social¹⁶. Essas discussões sobre educação, todavia, vão servir para compreender os desdobramentos ideológico e legislativo naquele futuro próximo¹⁷, bem como a apropriação da área educacional, pelo Estado, ao centralizar a administração institucional.

¹⁵ De acordo com Jamil Cury citado por Costa, Messias (2002, p. 13);

¹⁶ idem, 13;

¹⁷ por exemplo, o Manifesto dos Pioneiros em 1932 e a Constituição de 1934;

Os avanços e retrocessos políticos no cenário público brasileiro no campo da educação podem ser ilustrados pelas Constituições de 1934 e 1937. Aquela que destacou a educação sendo um direito de todos e devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, prevendo, inclusive, um Plano Nacional de Educação, no qual uma das normas seria o “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos”¹⁸ - universalização do ensino primário, portanto. E a outra, quase quatro anos depois, que não previa mais aquele Plano Nacional de Educação, mas fincava a marca de um período totalitário que foi o Estado Novo.

¹⁸ Constituição de 1934. In COSTA, Messias, 2002, p. 34;

CAPÍTULO II

PROPOSTAS TRADICIONAL E ESCOLANOVISTA NO BRASIL

2.1 Contextualização das propostas tradicional e escolanovista.

Um dos contrapontos àquela cultura escolar intelectual foi uma ciência de aplicação crescente à vida e que revolucionou os métodos de trabalho e de vida do homem. Daí começa a necessidade, numa Europa dos anos oitocentos, de uma educação escolar mais generalizada, a fim de proporcionar novos saberes para uma sociedade em franca transformação social, política e econômica.

Esta nova escola não tinha o objetivo de preparar os “especialistas das letras, das artes, das ciências, mas o homem comum, para o trabalho ou o ofício”¹⁹, e que estava sendo exigido para dar conta do desenvolvimento técnico da civilização – era preciso desenvolver uma escola a qual a sociedade não tinha nenhuma experiência.

Por outro lado, que instituição seria esta, senão mais uma com limitação de saberes para uma classe popular, ou melhor, proletária?

Com efeito, ela irá se moldar aos métodos e tradição das escolas antigas; daí o seu caráter livresco. Era como se ela fosse uma expansão da escola elitista.

Aliás, um grande sistematizador dessa escola tradicional oitocentista foi João Frederico Herbart (1776-1841), que com o seu método que chamou de *instrução educativa*²⁰ (clareza da apresentação de cada lição, associação, sistematização e aplicação) apresentava ao professor um modelo que se bem regulado, gerava o fortalecimento da inteligência que, por sua vez, proporcionaria a formação da vontade e do caráter do aluno. Era um método científicista, com base na psicologia da época, para os da classe privilegiada; ele se caracterizava pela reprodução e memorização da “lição”, gerando a passividade do aluno no aprendizado.

¹⁹ TEIXEIRA, 1999, p. 45 in *A Crise Educacional Brasileira*, palestra proferida por Anísio Teixeira, em 1953, no curso de Administração da Fundação Getúlio Vargas;

²⁰ LOURENÇO FILHO, 1948, p.146;

A revisão e a transformação desta concepção educacional somente começa a ocorrer no fim do século XIX, com o advento da “educação nova, do trabalho, ativa ou progressiva, que mais não é do que a percepção de que a formação do homem comum, ou melhor, a formação de todos os homens não podia obedecer aos mesmos métodos de formação de uma classe especial de estudiosos, eruditos, intelectuais ou cientistas”²¹.

Quando Anísio Teixeira comenta que nenhuma nação pode pretender formar todos os seus cidadãos para intelectuais e que aquela formação livresca na escola comum não é útil para a maioria dos seus alunos, ele não discute dentro de uma perspectiva social. Não discute se todos terão acesso a uma educação única, com o intuito de verificar quais os alunos, independentemente de sua origem de classe poderiam levar adiante uma educação livresca – existe nesta concepção uma fundamentação epistemológica dual para o processo educativo. Neste ponto, a questão da educação integral²² nos moldes libertários, que trataremos no terceiro capítulo, é fundamental, pois afirma que independente da origem de classe todos podem aprender tudo.

O sentido da renovação educacional do século XX era tornar a escola de formação básica mais ativa e prática. Pois, para a universalização do ensino, isto é, para a formação comum dos homens era preciso uma praticidade na aquisição do conhecimento, de conformidade a essa sociedade de complexidade crescente e de trabalho cada vez mais seccionado. Esta escola precisava dar, portanto, uma formação que fizesse de seus alunos, cidadãos socializados. Era desse modo que ela precisava buscar seus modelos na vida prática, transformando-se numa comunidade em miniatura.

2.2 As origens da proposta escolanovista

O ensino brasileiro, sempre livresco, atendia somente a camada mais abastada da sociedade. Não era um ensino voltado para o trabalho ou para a realidade cotidiana da sociedade e, portanto, não acessível às classes populares, subtraída de seu tempo para sobreviver – o

²¹ TEIXEIRA, 1999, pg 45;

²² Não nos moldes escolanovistas! (vide capítulo 4);

trabalho infantil era uma realidade e ainda não havia leis trabalhistas limitando o horário da labuta.

Com a consolidação da classe operária a partir das imigrações e das migrações internas²³, as pressões para uma educação popular universalizada eram crescentes. Pois, o processo de preparação para a vida moderna demandava a implantação de novos tipos de escolas e que, num certo sentido, estavam na contra-mão daquela sociedade semi-feudal e aristocrática.

É possível estabelecer duas grandes fases da penetração do escolanovismo no Brasil²⁴. A *primeira*, do final do período imperial até o final da segunda década do século XX: nem havia uma sistematização das novas idéias, nem a criação de instituições escolares que pudessem identificar aquele novo paradigma escolar, o que havia eram poucas práticas ou idéias escolares que coadunavam com aquele ideário e que serviu de preparo para melhor facilitar a sua difusão *a posteriori*.

A *segunda* fase do escolanovismo compreende a década de 1920. Enquanto que a primeira foi preparatória, a segunda foi para difundir e realizar – sistematização de uma nova literatura educacional voltada para as práticas escolares e a infiltração dessa pedagogia escolanovista no movimento reformista da instrução pública.

Foi nessa década que se tentou, pela primeira vez, realizar o novo modo de estruturação das instituições escolares, feita, aliás, dentro de uma adaptação da concepção escolanovista. Salienta-se que esta particularidade, isto é, a da iniciativa ter sido de caráter público aqui no Brasil, foi contrária à iniciativa privada européia nas origens desse movimento remodelador.

Este caráter público, de uma certa medida, reafirma o discurso anisiano na seção anterior, que aponta uma escola comum para o homem popular. Ora, a instituição Escola estava procurando melhorar a sua qualidade nos horizontes do otimismo pedagógico com a técnica escolanovista, entretanto, aqueles estabelecimentos tradicionais de ensino permaneciam intocados na sua própria pedagogia excludente - eram, sim, somente, os setores públicos de ensino que estavam nesse bojo. Outrossim, não seria esta a escola que a ala mais conservadora da sociedade almejava para o povo. Tanto é verdade, que, depois de uma década de abertura pedagógica, como foi a década de 1920; na seguinte, houve um retrocesso, inclusive, com perseguições políticas aos renovadores liberais dessa década áurea.

²³ Entre 1900 e 1940, a população urbana cresceu em relação à população rural de 17,3% para 31,2%, isto é, quase dobrou seu índice percentual. (BOMENY, 2003, p.13);

²⁴ NAGLE, 2001, p. 308;

Em suma, havia resistência aos métodos ativos (escola nova) e de trabalho para a escola primária que, ora se destinava a ler, escrever e contar, ora se destinava para um ensino literário.

Por outro lado, o movimento escolanovista brasileiro, analisado a partir das características gerais da Escola Nova, elaborado pelo *Bureau International des Écoles Nouvelles*, adotava apenas uma parcela mínima de itens prescritos por este Bureau (inexistia uma instrumentalização adequada para um melhor desenvolvimento técnico), a despeito da grande difusão do novo ideário. A consequência imediata foi a vulgarização de determinadas afirmações e conceitos. A linguagem, portanto, servia mais como instrumento de comunicação de clichês²⁵.

É possível que a não implementação do modelo escolanovista tenha acontecido não somente pelas nossas práticas de simulacro de modelos importados e que tanto gera artificialismos, deturpações e ingenuidades nas implementações; mas, também, pela profunda diferença entre o nosso contexto histórico e o europeu, porque na segunda metade do século XIX, na maioria dos países europeus, a população exigia educação para todos e os governos passaram a implementar a educação elementar para parcela bastante significativa da população.

Na verdade, no Brasil não havia condições sociais, políticas e pedagógicas que estimulassem essa nova forma de entender a escolarização.

Um outro ponto a ressaltar é a relação entre o movimento da Escola Nova com o Liberalismo. Este, que trouxe consigo o instrumental institucional para favorecer a remodelação da sociedade no plano político-social, irá firmar o princípio básico das liberdades; embora elas não tenham um caráter social como tem a liberdade nos moldes anarquistas.

Devemos destacar também que a proposta pedagógica da Escola Nova, que vai se efetivar exatamente após a consolidação das idéias liberais na Europa, se torna o espaço institucional de educação nessa superestrutura. No Brasil, Rui Barbosa foi o primeiro liberal que manifestou duras críticas à “escola tradicional” denunciando a presença de um novo ideário educacional. Mais adiante, já na década de 1920, esse mesmo fenômeno irá se repetir com pregações para consolidar a instituição das idéias liberais. Mas, o que aconteceu no caso da história brasileira foi que tanto o movimento liberal quanto o movimento escolanovista careceram de firmeza ideológica e pragmática²⁶.

²⁵ Idem, p. 333;

²⁶ Ibidem, p. 312;

Com efeito, a infiltração escolanovista vai surgir no processo de reorganização da instrução pública, conseqüência direta dos movimentos de reformas educacionais, pelos quais se operavam tanto no Distrito Federal quanto nos estados. Em particular na década de 1920, vai se transformar num movimento remodelador, pois o Escolanovismo expressava críticas aos modelos tradicionais de estruturação das instituições escolares, preparando, desse modo, terreno para outra forma de estruturação. É na dimensão metodológica que irá operar as transformações das antigas práticas de ensino, através de um currículo e uma didática renovadas.

A penetração desse ideário no movimento reformista da instituição em análise é observada na diversificação curricular que tanto teve a escola primária quanto a escola normal, que, por sua vez, se transformou numa formação marcadamente técnico-profissional, aberta a repensar os caminhos pelos quais devia percorrer o ensino primário.

Em confronto com a Escola Tradicional, a Escola Nova se fundamenta numa nova concepção sobre a infância, que passa a ser valorizada ao ser preparada para a vida adulta e não tendo mais aquele valor transitório e inferior. É na valorização desta categoria que se sustenta esta escola: institucionalização do respeito à criança. Um respeito que abrange sua atividade pessoal, seus interesses e suas necessidades; ou seja, tudo de acordo com os estágios do desenvolvimento humano propostos pela psicologia. A educação passa a ser vista como uma atividade essencialmente científica.

Quando se coloca que é na dimensão metodológica que vai se operar esse novo paradigma, esta se dá na propagação do método intuitivo que realça o emprego da observação e da intuição como meio para a aquisição do saber. Aliás, este é o quesito de maior discordância em relação ao caráter livresco da Escola Tradicional. A Escola Nova propõe o aprender a ver e a observar, uma educação pela ação, paradigma diferente do método tradicional. *Aprender fazendo* implica numa mudança profunda na metodologia educativa, pois leva o indivíduo a *aprender a aprender*²⁷.

Essa transformação irá se processar também na postura do professor que deixará de ser o centro do saber para ceder lugar a um educador que irá facilitar os meios pelos quais a criança possa se desenvolver pela própria experiência – a escolarização deixa de ser um processo de

²⁷ Bakunin, pensador e militante anarquista do século XIX, ao desenvolver a sua concepção educacional, leva em consideração esta proposição de que o aluno precisa de autonomia para aprender a aprender; - vide capítulo 4;

memorização e passa a ser um processo endógeno, do qual o conteúdo de aprendizagem é selecionado respeitando a fase de desenvolvimento psicológico do aluno.

Cabe ressaltar que devido ao aparecimento tardio dos jardins de infância no cenário educacional brasileiro, observa-se nestas instituições, desde o seu início, uma estrutura de conformidade ao modelo escolanovista. Ademais, as escolas de aplicação e escolas-modelo se tornaram significativo campo de treinamento e prática do novo ideário educacional²⁸.

O escolanovismo representa o principal núcleo do otimismo pedagógico na década de 1920, embora não tenha alcançado os frutos que o modernismo, por exemplo, alcançou no plano cultural. Todavia, é com o advento dessa Escola Nova que se dá a “gradual substituição da dimensão política pela dimensão técnica” na problemática educacional²⁹. Isto é, a educação passa a ser discutida pelas práticas cotidianas no universo escolar. Em decorrência disso, a educação com o seu aparato técnico procura atingir um status científico, ao mesmo tempo em que se afasta da discussão do papel social da escola, enquanto meio emancipador de sujeitos.

2.3 Os Reformadores da Educação no Brasil

As correspondências dos Pioneiros da Educação Nova demonstraram dois aspectos importantes do cenário brasileiro, nas décadas de 1910 e 1920 (época de mobilização pela construção de uma nação)³⁰: em primeiro lugar, a consciência dos efeitos perversos do descaso com a educação e os altos índices de analfabetismo e, em segundo, a crença desses intelectuais reformadores em salvar o Brasil pela educação, imbuídos de um otimismo pedagógico, acreditavam que o único caminho ao desenvolvimento passava pela educação.

Dos embates ideológicos daquelas décadas, foi apontada a necessidade de consolidar uma unidade nacional que, em termos educacionais, precisava de um plano nacional renovador e laico para educar uma população essencialmente analfabeta; na verdade, esta era a expressão daqueles intelectuais liberais, imbuídos do otimismo pedagógico.

Por sua vez, existia, ainda, o sonho do homem comum e daqueles imigrantes que vinham morar nos trópicos por uma vida melhor, embora a realidade dos que aqui chegavam era de um

²⁸ NAGLE, 2001, p. 320;

²⁹ idem, p.334;

³⁰ BOMENY, 2001, p. 40;

choque cultural e, principalmente, civilizatório. Este, vivido de maneira diferente pelos patrícios que migravam para as terras norte-americanas, pois, lá, eles chegavam para uma colonização, como se quisessem transplantar sua paisagem de origem neste novo mundo; e, aqui, como já havia os chamados estabelecidos³¹, eles não passavam de *outsiders*, isto é, de forasteiros que deveriam se submeter às regras locais, cujos matizes eram de coloração escravocrata, centralizadora e oligárquica.

Ao pensar em processo civilizatório para entender melhor quem eram esses estabelecidos aqui no Brasil, encontra-se um povo originário do mundo ibérico e de categoria “mercantil salvacionista”³². Seus dois grandes movimentos foram, primeiro, expulsar “árabes e judeus de seu território”, assumindo todo o comando através de um poder centralizador; e, segundo, expandir-se pelos mares “cumprindo uma missão salvacionista de colocar o mundo inteiro sob a regência católico-romana”³³, como se fora os novos cruzados.

Ao norte dos EUA, não havia um sistema de colonização a partir de um estado ou de uma elite política organizada. Lá, eles eram uma Federação que começou com treze estados e com autonomia própria, inclusive, para organizar sua própria educação. Não havia um sistema educacional único como era na França, mas, a partir da forma de organização democrática de sua sociedade, cujo princípio era da igualdade, a população tinha acesso a benefícios básicos de forma equivalente³⁴. Todavia, nos estados do sul dos EUA, escravistas, era possível encontrar um sistema dual, com programa curricular resumido para as massas e extenso para as classes superiores³⁵.

Nos EUA estabeleceu-se, portanto, o sistema de educação que seria o de escola gratuita e comum a todos os segmentos da população; isto é, todas as classes sociais em uma única escola – co-educação de classe, tal como é na proposta libertária, embora com outra perspectiva social.

O modelo francês, por seu turno, se caracterizava na construção de um elo cultural comum através de uma escola responsável pela construção nacional, dando, assim, a oportunidade de universalizar valores.

Todavia, a experiência brasileira era bem diferente tanto do modelo francês quanto do projeto norte-americano. Aqui, após um período de reformas pontuais, esses intelectuais,

³¹ ELIAS, 2000;

³² RIBEIRO, 1995, p. 64;

³³ *idem*, p. 67;

³⁴ BOMENY, 2001, p. 37;

³⁵ *idem*, p.37;

pioneiros da educação, sentiam necessidade de um plano nacional para a construção de um sistema educacional para todo o Brasil.

É bem verdade que todas essas reformas foram fragmentadas e desarticuladas, como observou o próprio Fernando de Azevedo quando na sua redação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932. Embora todas quisessem acabar com a “mancha da nação” – analfabetismo – elas foram idealizadas sob as mais diversas correntes e doutrinas pedagógicas, refletindo, assim, uma diversidade ideológica sob a mesma sigla genérica de escola nova ou educação nova.

A chegada dessa pedagogia vem na onda de modernidade que assolou o país. O seu discurso pedagógico é inspirado no “modelo republicano francês que inaugura a escola pública e no norte-americano, que concretiza a possibilidade de formação do cidadão democrático”³⁶.

Anísio Teixeira, que defendia uma reforma que democratizasse a educação³⁷, é o principal reprodutor do modelo pragmático de educação norte-americana com base naquela perspectiva escolanovista. Ele traz, em 1928 dos EUA, esse modelo de sociedade democrática que já solucionara politicamente seu problema com a educação: um país que mostrava ser possível juntar pobres e ricos em uma mesma escola pública e que o encantava com isto³⁸; muito embora, aos estados norte-americanos do sul coubesse uma educação segregacionista e, portanto, dualista.

Fernando de Azevedo, fiel a versão francesa de educação, distinguiria em papéis muito distintos a massa e a elite, confiando a última o papel civilizador. Com efeito, são esses dois modelos que se cruzam na reforma educacional em questão³⁹.

Cabe aqui ressaltar que o tom nacionalista do Manifesto de 32 estava atrelado ao otimismo pedagógico daqueles que o construíram, dos quais, o próprio Anísio Teixeira levou sua contribuição a partir do referencial educacional que acreditava. Este quadro de referência toma corpo na Constituição de 1934, mas que não perdura quatro anos nem, tampouco, consolida o previsto Plano Nacional de Educação.

É conveniente informar que foi no primeiro Governo Vargas (1930/45) que se avançou no processo de montagem de um sistema público de ensino; e os pioneiros tiveram papel relevante

³⁶ COUTO PINTO e outras, 2000, p. 29;

³⁷ BOMENY, 2001, p. 48;

³⁸ *idem*, p. 41;

³⁹ *ibidem*, p. 48;

na defesa desse projeto, a princípio, tendo em vista o palco de disputas políticas que ele se transformou a fim de definir os rumos da educação do país.

Disputas políticas, pois, ratificando a missão civilizatória de origem, a Igreja Católica havia se estabelecido em terras brasileiras com força de mando. E, no campo educacional, ela era dona de uma rede privada de ensino de características tradicionalista, elitista, fechada e centrada no professor. E o que vinha sendo debatido era uma proposta de ensino não confessional, de caráter público e gratuito que tornaria a educação acessível a todos, dentro do princípio de igualdade, ferindo, assim, frontalmente, as bases ideológicas daquela educação de influência jesuítica: essa pedagogia laica pretendia abarcar, inclusive, as diferenças individuais do alunado, quer seja de gênero ou de classe social.

Com efeito, a Igreja, consciente de seus interesses como formadora de mentalidades e condutas, correu com outros setores da sociedade para intervir no processo de reformulação educacional, no qual os educadores pioneiros estavam no centro das discussões. Esses outros setores seriam da própria elite, contrária à universalização dos saberes e à formação de liderança popular⁴⁰ - aliás, foram alianças “orgânicas”, tendo em vista o entrelaçamento do movimento nacionalista e o catolicismo.

De fato, a nossa herança de civilização não qualificava o princípio igualitário para toda a população, como o fazia nas camadas superiores. Por outro lado, o interesse pelo letramento popular não interessava além de uma certa medida de conhecimento, bem aquém daquela oferecida aos filhos da elite.

Não havia um pensamento para uma ação pedagógica equânime para todos, tanto que aos meninos desvalidos, órfãos e abandonados era oferecida uma educação profissional como parte de um plano assistencial de regeneração pelo trabalho, mas que não era um programa educacional⁴¹.

O Manifesto de 32, que levaria à montagem de um projeto político-pedagógico⁴², fora influenciado pelos modelos francês e americano e construído sob um discurso científico e liberal para dar sustentação ao projeto de civilização brasileira. Mesmo assim, certos signatários não foram poupados da pecha de comunistas, no advento do Estado Novo, quando foram destituídos

⁴⁰ GRAMSCI, 1985: isto é, contrária ao intelectual orgânico. Outra questão para ser esmiuçada em estudos vindouros;

⁴¹ BOMENY, 2001: p. 24;

⁴² idem, p. 40: o projeto é caracterizado em uma dimensão utópica;

de cargos públicos e perseguidos; sendo mais este fato, um agente de comprovação de que a matriz civilizatória do Brasil não gerara uma nação que dava espaço social para a emancipação de sujeitos, com suas idéias e ações.

As forças contrárias ao ideário dos pioneiros foram mais fortes do que as idéias e ações desses. Eles foram vencidos e, ainda, acusados de serem partidários de doutrinas contrárias ao interesse nacional. Paradoxalmente, pretendiam ser identificados com o florescimento de uma sociedade capitalista, liberal e de livre-mercado no Brasil, haja vista a inspiração que foram buscar nas experiências norte-americanas e países capitalistas europeus.

O projeto anisiano de escolas-parque, por exemplo, que, em vez de ser concretizado naquele quantitativo que o idealizador previra para todo o Brasil, foi construído apenas o plano piloto, a Escola Carneiro Ribeiro e, ele, Anísio Teixeira, foi destituído do cargo de secretário-geral de educação e cultura da Capital Federal no período do autoritarismo varguista nos anos trinta do século passado.

É nos meandros dessa herança de civilização que torna tão complexa a emancipação do homem brasileiro, isto é, a transformação de Jeca Tatu em brasileiro laborioso, disciplinado, saudável e nutritivo, a partir de um programa de educação integral, segundo aqueles que participavam das críticas ao “fetichismo da alfabetização”, na Associação Brasileira de Educação nos seus anos iniciais⁴³.

⁴³ ibidem, p. 31-32;

CAPÍTULO III

PROPOSTA EDUCACIONAL ANARQUISTA NO BRASIL

3.1 Raízes pedagógicas na história do movimento anarquista

Embora não fosse o único agente desencadeador do processo revolucionário, o papel da educação para o movimento anarquista era primordial para suplantarem as desigualdades sociais através de mudanças na mentalidade das pessoas, sem a qual a *revolução social* não poderia acontecer. A literatura anarquista considera “a educação como parte importante em todo projeto sério de mudança social”⁴⁴.

Em 1882 foi redigido, com a participação de importantes militantes da época, o Programa Educacional do Comitê para o Ensino Anarquista. Ele, de caráter normativo, era a materialidade de idéias de pensadores anarquistas que precederam àquele momento de sistematização para uma Pedagogia Libertária. O movimento também desenvolveu experiências no campo educativo por intermédio de Centros de Estudos, das Escolas “Livres”, “Modernas” ou “Racionalistas” e das Universidades “Livres” ou “Populares”.

A liberdade era o denominador comum para toda e qualquer concepção anarquista e, por conseguinte, a sua manifestação acontecia na proposta educacional a partir da erradicação de qualquer forma de autoridade. A Pedagogia Libertária nasceu para almejar a autonomia e a emancipação do sujeito com vistas às transformações sociais, cujas práticas são baseadas no princípio da horizontalidade nas relações inter-pessoais. Neste clima de solidariedade seria, então, estimulada a espontaneidade e a criatividade num ambiente anti-autoritário e anti-dogmático. Por esse princípio da liberdade⁴⁵, três foram as práticas usuais que deveriam ser suprimidas nesses projetos educacionais: a *disciplina* (porque gerava a dispersão e a mentira), os *programas escolares* (porque anulavam a originalidade, a iniciativa e a responsabilidade) e as *classificações* (porque causavam a rivalidade, a inveja e o rancor).

Na contra-mão das duas escolas dogmáticas (a confessional e a laica) existentes no século XIX, o movimento anarquista criou uma terceira, a partir da idealização teórica de expoentes libertários dessa época, entre os quais, Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) e Mikhail Bakunin

⁴⁴ MORIYÓN, 1989, p.85;

⁴⁵ LUIZETTO, 1986, p. 20;

(1814-1876). Do último quartel do século penúltimo até a Primeira Guerra Mundial, Paul Robin (1837-1912) e Sebastian Faure (1858-1942) da França e Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) da Espanha fizeram parte dessa ação pedagógica de *fin-de-siècle*, para os quais coube a responsabilidade, cada um, de dirigir uma escola que se aproximasse tanto quanto possível dos padrões libertários. E que, em termos ideológicos, este padrão seria o de eliminar o caráter reprodutivista da escola em relação à estrutura social de dominação e exploração. Desse modo, a educação libertária praticada por intermédio de uma pedagogia libertária foi concebida como antítese a qualquer educação autoritária ou totalitária e devia ser a educação do povo.

Numa linhagem de pensadores anarquistas, William Godwin (1756-1836), precursor de Proudhon e Bakunin, insistia que a educação nacional comprimia o espírito, além de estar a serviço do *status quo* e que, sendo assim, ela não podia ser neutra⁴⁶.

Para Bakunin, o ponto de partida natural do processo educacional era baseado na autoridade para o neófito, porém, na medida em que o aluno se desenvolvia, este princípio era superado para dar lugar à liberdade. O objetivo final dessa educação era formar homens livres e respeitosos da liberdade alheia.

Ele ainda apresentou dois problemas fundamentais: quais seriam as bases de uma educação libertária e quando seria o momento de concretizar esse projeto educativo⁴⁷. Compreendia que, independente de ser boa ou ruim, a educação desempenhava um papel essencial na formação do indivíduo e, sendo assim, era justo pensar numa educação que possibilitasse a formação integral; ou seja, uma educação que abrangesse simultaneamente ao corpo, ao espírito e ao coração e promovendo o desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais. Uma educação que pudesse resgatar a união entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, instituindo-se, assim, além de uma educação mais racional e harmoniosa, o estabelecimento de uma igualdade real entre os homens.

Essa educação, integral, por excelência, só pode existir se houver uma perspectiva social, pois, no processo de autonomia de sujeitos, ela precisa impedir a reprodução da hierarquia das funções sociais, isto é, impedir a distinção entre trabalho nobre e atividade puramente mecânica; é no horizonte da mudança social que essa educação libertária deve ser focada. Por conseguinte, a falta de perspectiva social em um projeto educativo que lida com a liberdade enquanto prática

⁴⁶ BAKUNIN, 2003, p. 15;

⁴⁷ *idem*, p. 37;

pedagógica tende a gerar ambigüidades. Não é por acaso que essas experiências pedagógicas não diretivas acontecem em subgrupos sociais economicamente privilegiados.

A experiência prática de Paul Robin com a educação integral deu-se no orfanato misto de Cempuis (França) entre 1880 e 1894, cujo clima organizacional era atribuído às práticas educativas bastante radicais para a época e, assim sendo, pondo em perigo a essência da educação burguesa de caráter autoritário. O orfanato de Cempuis, que pertencia ao sistema escolar público da França, fechou suas portas exatamente no ano em que os anarquistas, neste país, vivenciaram um real divisor de águas na sua luta libertária: perseguições e leis proibitivas à propaganda anarquista por qualquer meio, como forma de conter os atos terroristas praticadas sob a forma de *propaganda pela ação*.

Foi nessa época que muitos intelectuais anarquistas foram presos e julgados, embora nenhum condenado. Fazia parte desse grupo, Sébastien Faure, pedagogo libertário, que fundou a escola “La Russe” (Colméia) em 1904 em Rambouillet, França. Aliás, esta escola funcionou até 1917.

Observa-se que a prática do terrorismo na França deu-se por ações individuais, fomentada pelas paixões aos ideais, numa época de grande desigualdade social, onde a corrupção e a repressão levavam o pobre a sonhar com uma “igualdade idílica”, conseguida através de uma *Revolução Social* – embora o que houvesse era uma visão ingênua da defesa à violência naquela realidade a fim de promover uma confraternidade futura⁴⁸. Sébastien Faure procurou colocar um “projeto educativo integral”, considerando a experiência de Paul Robin. Todavia, o fato da Colméia ter sido de iniciativa livre e particular, Faure pode ter maior liberdade em estabelecer decisões e relações sociais de características autogestionárias e libertárias. Segundo ele próprio, “a Colméia não é uma escola, um internato e nem um orfanato. É, ao mesmo tempo uma obra de solidariedade, uma espécie de laboratório onde se experimentam métodos novos de pedagogia e de educação”⁴⁹.

Essa instrução abrangia um ensino científico e um ensino industrial, complementado, porém, pelo ensino prático de uma moral humana fundamentada no respeito à liberdade e à humanidade. Havia uma parte geral obrigatória tanto da parte científica quanto da industrial para que todos pudessem ter os elementos principais de todas as ciências e um conhecimento prático de todos os ofícios. A escolha do adolescente recaía na parte especial da formação, isto é, na escolha de sua

⁴⁸ WOODCOCK, 2002, vol II, p.91-92;

⁴⁹ KASSICK, 1989, p. 114;

especialidade científica e a indústria particular pela qual mais se interessasse; escolha essa, inteiramente livre, não sendo imposta nem pela autoridade paterna, nem pelo professor.

Estes jovens escolhiam um ofício a partir de seus gostos e aptidões no período da pré-aprendizagem (de dois a três anos). Eles passavam pelas diversas oficinas experimentando os trabalhos correspondentes por três a cinco meses; a intenção era formar indivíduos para que ele tivesse um equilíbrio entre a cultura geral e a aprendizagem técnica, a partir de uma escolha adequada ao seu perfil, pois, segundo Faure, era neste equilíbrio que se formava um ser completo.

A propósito, para dirimir a distância entre o ideal e a realidade em relação ao saber, Sébastien Faure já compreendia, no seu tempo, que na escola o importante era a criança *aprender a aprender*, que o aluno pudesse utilizar bem o pouco que aprendeu, e, que, ao longo de sua vida pudesse também saber aprender; assim sendo, não existiria a necessidade de fazer comparação entre sujeitos aprendizes a fim de reconhecer o melhor e, dessa forma, não se provocaria a disputa, a introjeção da derrota e a gabolice dos vencedores.

A Escola Racionalista de Ferrer y Guardia também não foi financiada nem pelo Estado nem pela Igreja, mas pela possibilidade financeira do aluno. Ferrer, entre outras influências, inspirou-se no conceito de educação integral de Paul Robin (conceito originário de Bakunin) e nomeiou como subjetividade de sua Escola Moderna “a busca de subsídios pedagógicos e educacionais que revelarão à criança (e ao adulto) os malefícios de todo poder abusivo e de toda injustiça social”⁵⁰;

A missão da Escola Moderna⁵¹, no seio do catolicismo espanhol na virada dos anos oitocentos para novecentos, não pretendia combater o preconceito religioso, apenas, mas, todos os preconceitos que impediam a emancipação intelectual dos indivíduos. Se ela não explicitava a terminologia anarquista, por isso escola moderna, era por uma questão de proteger o seu projeto educacional da forças hegemônicas daquele Estado europeu. Todavia, ao adotar o *racionalismo humanista*, era para que seus alunos pudessem conquistar uma postura crítica e de oposição às origens e práticas das injustiças sociais. A relação delicada entre o indivíduo e a sociedade, nos moldes proudhonianos, aparece nos objetivos desse ensino racionalista e científico, através da

⁵⁰ SAFÓN, 2003, p. 11;

⁵¹ idem, p. 45: como razão e ciência são antíteses de todo dogma, não poderíamos ensinar nenhuma religião na Escola Moderna, escreveu Ferrer Y Guardia, já na prisão. Disse, ainda: “sabíamos que esta declaração provocaria o ódio da casta sacerdotal” – pelo seu projeto educacional, ele é condenado à morte e executado em 1909, a despeito da consolidação do ideal das escolas modernas, inclusive em São Paulo – ver na seção seguinte;

“liberdade do indivíduo e a harmonia da coletividade sob um regime de paz, amor e bem-estar para todos sem distinção de classe nem de sexo”⁵².

No ensino ferreriano, aqueles três pontos do ensino tradicionalista (disciplina, programa e classificação) foram também suprimidos. A proposta de ensino era *integral* (no desenvolvimento harmônico do ser, nos moldes bakuninistas), *racional* (baseados na razão e de conformidade aos princípios das ciências e não na fé; na dignidade e não na subserviência), *misto* (na co-educação dos sexos) e *libertário* (na “imolação progressiva da autoridade”, objetivando uma educação para “formar homens livres, cheios de respeito e amor pela liberdade do próximo”)⁵³.

Nesse contexto aparece um otimismo pedagógico ao ser considerado o ensino uma alavanca que erguerá o mundo e destruirá o erro, a mentira e a injustiça, elevando, assim, a humanidade⁵⁴.

A Escola Moderna de Ferrer faz parte de um “vasto movimento educacional e de vulgarização de conhecimento” que a Espanha progressista e popular desencadeara, particularmente no final do século XIX e começo do seguinte⁵⁵.

Segundo Silvio Gallo (GALLO, 2006), a proposta anarquista de educação, ao trabalhar metodologicamente com o *princípio da liberdade*, promove dois tipos de compreensão e ação: uma, em que a educação é entendida através da liberdade (meio) e, outra, em que a educação caminha para a liberdade (fim).

Entender a liberdade como meio é compreendê-la no molde rousseuniano, isto é, como característica natural do indivíduo. Proudhon estaria nesta posição, tendo em vista que a sua concepção de educação integral não vislumbrava que o sistema artesanal já estava completamente superado. Ou seja, não considerava que a Revolução Industrial há havia instaurado a divisão de funções de forma definitiva. Bakunin, por sua vez, é quem vai dar mais contemporaneidade a fundamentação dessa proposta educacional. Ele compreendeu a liberdade como um fim, como uma construção social. Desse modo, a educação não podia partir da liberdade, mas podia chegar a ela. E, ao perceber o homem como produto social, esse pensador atrela o sujeito a uma política que oportuniza ou não o seu desenvolvimento integral e, por conseguinte, a sua autonomia enquanto cidadão crítico⁵⁶.

⁵² ibidem, p. 47;

⁵³ ibidem, p. 51;

⁵⁴ ibidem, p. 52;

⁵⁵ ibidem, p. 61;

⁵⁶ GALLO, 1996, p. 61-62;

Em suma, a educação integral nasce da necessidade de compreender o sujeito-aprendiz na sua totalidade, restituindo o elo entre saber, pensar e sentir. Desta integração, que é necessidade de todo ser humano para um inter-relacionamento igualitário, advém a importância da educação libertária que é o meio transformador pelo qual o indivíduo emerge das relações de poder.

3.2 A experiência anarquista das Escolas Modernas paulistas

É grande a dificuldade de registros históricos de experiências educacionais anarquistas aqui no Brasil, não somente pela queima de arquivos de projetos pontuais, mas de não se ter clareza do divisor entre ações sindicalistas e intervenções educativas dentro dos espaços físicos do movimento anarco-sindicalista. A experiência de maior repercussão é a das Escolas Modernas paulistas nos moldes ferrerianos, mas que teve também um final trágico.

O escasso grau de interesse do Estado pela educação e a falta de controle ideológico sobre as manifestações pontuais educacionais que existiam depois da chegada dos imigrantes, beneficiou o surgimento de escolas com propostas libertárias⁵⁷.

Em São Paulo, a década de 1910 foi rica nesta experiência, embora em meados de sua segunda metade, o futuro dessas ações começaria a ficar comprometido pelo surgimento do movimento nacionalista que deu um novo entusiasmo à educação. É nessa ocasião que se verifica uma sensível alteração nas relações entre o Estado e a educação, com prejuízo evidente para as atividades educacionais do movimento anarquista⁵⁸.

Desde 1915, portanto, vinha-se configurando um quadro bem pouco favorável à sobrevivência do ensino racionalista tal como fora proposto por Ferrer y Guardia. Era a difusão da idéia de um processo educacional em vista à desanalfabetização com o objetivo “pragmático” de ensinar a ler, escrever e contar. Em 1920, o movimento nacionalista paulista se voltava para esse problema, com a Reforma Sampaio Dória que trouxe um aligeiramento do curso primário na tentativa de universalizar o ensino sem, contudo, construir novos estabelecimentos escolares; dessa forma, a obrigatoriedade escolar não mais começava aos sete, mas aos nove anos e a

⁵⁷ De acordo com Nagle citado por Luizetto, 1986, p. 45-46;

⁵⁸ idem, p. 45-46;

intenção dessas medidas era que, em um curto período, esse ensino primário aligeirado pudesse estender-se a todos e, portanto, democratizar-se.

Cronologicamente, esta reforma aconteceu exatamente no ano seguinte à proibição e ao fechamento dos estabelecimentos da Escola Moderna nº 1, da Escola Moderna nº 2 e da de São Caetano.⁵⁹

A principal delas foi a Escola Moderna nº 1 (que funcionou entre maio de 1909 a novembro de 1919) e se distinguiu de outras experiências anteriores pelo planejamento de um Comitê Organizador criado em 1909, para providenciar recursos econômicos indispensáveis, a fim de evitar a descontinuidade do projeto – mal crônico e causador de fracassos de muitas atividades dos libertários.

Foi instalada em prédio adequado, com material escolar apropriado e com a licença de funcionamento do estabelecimento obtida pelo Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, a fim de evitar futuras adversidades, como a invasão policial. A direção foi confiada a uma pessoa com competência técnica e identificada com a doutrina libertária - professor João Penteado, partidário da corrente kropotkiniana do anarquismo (comunismo libertário) e admirador da obra educacional de Ferrer y Guardia. Foi uma primeira iniciativa de alguma envergadura e que serviu de modelo para outras, criadas na capital e interior desse estado.

Outro aspecto que chama a atenção nesse projeto é a heterogeneidade das pessoas que aderiram à idéia – as idéias educacionais defendidas pelos anarquistas encontravam audiência e receptividade fora do círculo da militância e, desse modo, cabe indagar até que ponto esse ideário educacional libertário não sobreviveu, de alguma forma, em outras vestimentas pedagógicas, após a sua proibição em 1919⁶⁰.

⁵⁹ É possível um olhar mais atento para as possíveis relações de causalidade desses fatos, ou seja, será que existem registros?

⁶⁰ Por exemplo, o escolanovismo, que estava muita em voga naquele momento, tinha influências do pensamento freinetiano, que, por sua vez, dava pistas de que fora influenciado pelo pensamento anarquista, tanto em relação ao plano ético quanto doutrinário. Ademais, Freinet editou duas brochuras de Educação Nova Popular que tratava de pedagogia libertária: uma consagrada ao Francisco Ferrer Y Guardia e outra, em relação à experiência de Paul Robin no orfanato de Cempuis (OISE), França. “Fica, assim, incontestável a aplicação dos princípios da educação libertária na pedagogia de Freinet.” Ele, reconhecido mundialmente como crítico da escola tradicional e reformulador das teorias da Escola Nova, criou, na realidade, um movimento em prol da escola popular e isto o distinguiu dos demais pensadores do movimento da Escola Nova na Europa. Esses escritos foram produzidos pelo diretor da Escola Normal da época: J. Husson. In IRL – Journal d’expressions libertaires, nº67 (Mai-Juin, 1986): Les libertaires et L’education. Lyon: Bosc Frères - notas históricas por Rémy Bobichon. Dentro desses meandros, isto é, nesses meios que entrelaçam sujeitos e teorias, é possível voltar a este artigo para estudos mais densos, mais adiante;

Além disso, era habitual a afirmação de que aquela escola moderna paulistana abrigava as crianças da classe operária, mas, esta, deveria ser a condição de alguns dos alunos, pois, para que ela fosse inspirada nos princípios educacionais de Ferrer y Guardia, ela deveria ministrar um ensino numa co-educação social – a dificuldade está em saber até que ponto esse preceito foi obedecido; o que se sabe, no entanto, a partir dos poucos documentos, é que os alunos, além de filhos de operários, eram filhos de pequenos negociantes estabelecidos na redondeza.

As instituições educacionais libertárias incomodavam tanto os princípios da educação confessional (dogmática), quanto os da educação pública (criadora e mantenedora da dualidade educacional); instaurava-se o medo de que a ordem vigente pudesse ser alterada. E, devido à natureza emancipatória de seus princípios, no momento em que o movimento anarquista viveu fortes tensões entre seus adeptos e autoridades, como foi o caso paulista de 1919, as escolas foram obrigadas a fecharem suas portas e sem direito a *habeas-corpus*. Havia a alegação de que promoviam “a propagação de idéias anárquicas e a implantação do regime comunista”, ferindo “de modo iniludível a organização política e social do país” - esta acusação foi fundamentada a partir do depoimento de um pai de aluno⁶¹;

Correlacionando espaços e tempo, na mesma época em que se organizava e desenvolvia o movimento anarquista no Brasil, na virada dos anos oitocentos para novecentos, os principais assuntos de natureza educacional no movimento anarquista internacional eram: a normatização do Programa Educacional de 1882, definindo o que se deveria compreender por uma educação libertária; a adoção dos princípios da educação racional e a recomendação para que a Escola Moderna de Barcelona fosse modelo para outras ações educacionais, como fora aqui no Brasil, com a experiência paulista.

A “Escola Moderna propõe-se a fazer da criança um homem livre e completo, que sabe porque estudou, porque refletiu, porque analisou, porque fez de si mesmo uma consciência própria e não um dos tantos bonecos laureados por repetirem como fonógrafos as verdades de Moisés e para se curvarem sem dignidade ao Direito Romano”⁶². A proposta era por uma educação integral que levasse o sujeito-aprendiz a uma reflexão crítica e uma articulação do conhecimento aprendido, a fim de aprimorar a sua singularidade enquanto indivíduo inserido dentro de uma coletividade.

⁶¹ LUIZETTO, 1986, p. 45;

⁶² idem, p. 32: a Terra Livre, 1910;

CAPÍTULO IV

CONFRONTO ENTRE PROPOSTAS

4.1 Breve histórico da educação oferecida às classes populares

Na história da modernidade, desde os primórdios da sistematização dos saberes – ler, escrever e contar –, há o registro de duas modalidades de acesso escolar. O movimento da Reforma, ao originar uma “religião laica”, não só abalou a ideologia católica do mundo feudal, proporcionou, ainda, uma abertura à “necessidade de democratização da educação”⁶³. Lutero, por um lado, insistia numa “educação popular”, na qualidade de porta-voz que era da luta burguesa, no sentido de maiores aberturas de oportunidade a esta classe emergente; e, por outro lado, pela própria questão religiosa, onde a catequese precisava acontecer através da leitura da bíblia pelo próprio sujeito.

Não se pode distanciar que o interesse da burguesia na universalização dos conteúdos escolares estava na mesma direção de suas pretensões políticas. Desse modo, a *Didática Magna* de Comênio (1592-1671) representava a novidade em termos de metodologia para uma proposta de “ensinar tudo a todos”. Ensinar tudo para essa classe, emergente nos séculos XVI e XVII e que, no século posterior, passou por um processo radical, embora o próprio Ghiraldelli⁶⁴ seja reticente no sentido de caracterizar esta classe burguesa como revolucionária, ao duvidar se na Revolução Francesa ela tinha agido revolucionariamente até as últimas conseqüências.

Kropotkin⁶⁵ já afirmava que “os antagonismos entre o projeto dos revolucionários burgueses⁶⁶ e das massas camponesas eram muito mais fortes e importantes que o conflito entre a burguesia e a nobreza”. Esta situação refletiu na repressão burguesa aos movimentos que excederam seu projeto de revolução⁶⁷.

Certamente que o “direito de todos os indivíduos a uma mesma educação” não passou da teoria. No cenário europeu do século XIX, por exemplo, não havia consenso em relação a este direito que estava longe de ser plenamente assegurado. O que havia era um temor das classes

⁶³ GHIRALDELLI, 1986;

⁶⁴ idem, p. 123;

⁶⁵ Piotr Kropotkin (1842–1921), militante do anarco-comunismo, deverá ser efetivado no quadro de referência teórica em estudos posteriores;

⁶⁶ Segundo Kropotkin, a burguesia ansiava manter tanto à Instituição Estado quanto à propriedade;

⁶⁷ DUARTE, 2006, p. 6-7;

média e alta a uma distribuição indiscriminada de conhecimento à massa popular⁶⁸. Isto é, aquela burguesia que antes se interessava pela ascensão de plebeus, nos anos oitocentos, passou a não mais se identificar com a classe popular - proletariado -, produto de sua Revolução Industrial. Afinal, naquele momento, ela era a classe dominante.

Quanto ao cenário do século XVIII, a vigência era de uma lógica iluminista que, embora seus seguidores defendessem um “ecumenismo racional”, na prática, eles “não se propunham a lutar pelo desenvolvimento de todos os membros do corpo social”.

Com efeito, em 1763, La Chalotais, promotor geral do Parlamento da Bretanha, fez uma afirmação sobre educação bastante representativa e difundida na França dos anos setecentos: “o bem da Sociedade exige que os conhecimentos do povo não se estendam para além de suas ocupações”. Ele defendia uma “educação nacional”, que se opunha à “educação jesuítica recém-abolida” e a uma “incipiente tendência de ilustrar o povo”.

As reformas educacionais nos reinados de Frederico II da Prússia (1740-1786) e Maria Tereza da Áustria (1740-1780) aconteceram dentro desta necessidade de uma educação controlada e limitada para o povo, de forma que não comprometesse a estabilidade social. Esse processo educacional se dava através de uma pedagogia de “inspiração pietista”, cujo objetivo era a naturalização da diligência e da obediência nos alunos para que eles pudessem se tornar bons súditos e desenvolver suas tarefas “livre e espontaneamente” por convicção e, não, por imposição: “não por coerção, mas por amor a Deus”. Ambas as reformas visavam estabelecer um sistema de educação elementar uniforme para todas as crianças dos cinco aos treze anos, a fim de que, em suma, elas se amoldassem ao *direito divino* desses “déspotas esclarecidos”⁶⁹. Tanto na Inglaterra (*charity schools*), como na França (*petites écoles*), havia, também, a idéia de controle social pela via da educação e não mais pela ignorância.

Por conseguinte, o Estado, ao se responsabilizar pela educação, se torna “herdeiro do dualismo escolar do Antigo Regime”: é de finalidade moralizadora para o povo o seu ensino primário público, enquanto que, o ensino secundário e superior são para formar a elite⁷⁰.

Entretanto, já no final do século XVIII e começo do seguinte, a idéia de *educação irrestrita* pode ser imposta enquanto um bem e um direito natural, independentemente dos usos que o homem pudesse lhe dar, apesar da crença de que oferecer às massas as mesmas oportunidades

⁶⁸ PALLARES-BURKE, 2001;

⁶⁹ idem, p. 63;

⁷⁰ PETITAT, 1994;

educacionais dadas às elites era algo subversivo ou, no mínimo, visionário⁷¹. É desta crença, que vem sendo mantida até a contemporaneidade, que originou uma das questões a que este trabalho procurou demarcar através dos fatos históricos: *o sentido subversivo que a elite identifica numa educação emancipadora para o povo*.

Entre outras propostas alternativas à educação nos anos oitocentos, houve aquela do *movimento operário britânico* (anos 30/40), quando se percebeu a verdadeira finalidade da educação oferecida tanto pelo Estado como pelas instituições religiosas, na qual levavam a sujeição em vez da liberação⁷².

Foi nesse horizonte educacional do século XIX que se consolidou uma contradição que terá repercussões à posteriori: o método herbatiano, que fora criado para servir à burguesia, estava, ao mesmo tempo, servindo também a um proletariado crescente que pressionava e se beneficiava numa rede de ensino público e gratuito. Herbart (1776-1841), que se propusera construir uma *pedagogia científica* baseada nas ciências matemática e da natureza, além dos clássicos da literatura, almejava uma educação de qualidade para aquela nova classe dominante. Mas, contraditoriamente, esta pedagogia estava, também, “servindo às massas, à medida que a burguesia via-se forçada em ampliar a rede de ensino público”. Desse modo, o problema pedagógico-educacional da burguesia no início do século XX era o descontrolo do fornecimento de educação naquelas “doses homeopáticas” propostas por Adam Smith. “Como ceder aos trabalhadores mais educação, mantendo a escola como fator de equalização social, e ao mesmo tempo negar-lhes acesso à cultura?”⁷³.

Certamente que uma escola universal, tanto laica ou confessional, não poderia acontecer enquanto instituição de equalização social, tendo em vista que os interesses hegemônicos seriam contrariados, quer seja em um horizonte socioeconômico e político, quer seja em um horizonte dogmático-religioso.

É possível que a escola que se precise seja aquela de educação integral, inserida num projeto social transformador. Suas idéias vêm sendo debatidas, mas, mantidas no plano das utopias pelas forças de conservação hegemônica que resistem a qualquer situação que possa instabilizar o seu poder mandatário. É a desconstrução desta teia hierárquica autoritária que irá extirpar da sociedade contemporânea o seu lado ainda primitivo: sujeitos colonizando sujeitos.

⁷¹ PALLARES-BURKE, 2001, p. 56;

⁷² idem, p.65-66;

⁷³ No caso, o autor se refere à *haute culture*. GHIRALDELLI, 1986, p. 128;

4.2 Confronto de propostas pedagógicas

O confronto entre as propostas tradicional e escolanovista dá-se, eminentemente, na metodologia do processo, pois, enquanto na primeira, a expectativa na formação educacional era a completa adaptação e passividade em relação à memorização e à repetição de conteúdos generalistas; a outra, com o foco centrado na criança e, mais especificamente nas suas fases de desenvolvimento humano sob à luz da Psicologia, traduzia o dinamismo de uma escola ativa, na qual a ação poderia vir antes do aprendizado. Este era o ponto de maior discordância entre essas propostas, pois a observação e a própria intuição passaram a ser meio de aquisição de saber – *aprender fazendo* implicava numa revolução metodológica sem precedentes, pois levava o sujeito a *aprender a aprender*. Esta transformação teve repercussão, inclusive, nas próprias Escolas Normais, que passaram a proporcionar uma formação técnico-profissional e uma discussão dos novos rumos da escola primária.

Todavia, esta proposta chega ao Brasil não para resolver uma educação para a elite que, encastelada nos colégios particulares confessionais não necessitava de um ensino gratuito e público e muito menos de uma pedagogia que não fosse aquela já estabelecida pela tradição. Esta proposta, na verdade, entra pelos porões de uma instituição pública que ainda estava a construir uma identidade nacional educacional.

O Brasil não tinha maturidade sócio-política para implantar um projeto educacional universal que lidasse, de forma indiferenciada, com a infância de qualquer classe social. Aliás, este caráter público que o escolanovismo teve aqui no Brasil reafirma a dualidade educacional e que, a escola comum e pública era (e é) tão somente para o homem popular.

Por outro lado, confrontar essas duas pedagogias com a Pedagogia Libertária era preciso abarcar uma dimensão amplamente política. Pois, se a Escola Nova, que tratava de mudanças de ordem renovadora e que era baluarte educacional de um movimento político (Liberalismo) que, por sua vez, sustentava, no plano econômico, aquele capitalismo industrial não teve uma repercussão favorável entre os católicos e políticos conservadores; mais ainda refutada seria a proposta educacional anarquista, cuja meta era a transformação social com sujeitos livres, autônomos e emancipados.

Aliás, enquanto o movimento pedagógico libertário europeu se contrapõe ao movimento burguês de ideologia liberal, aqui no Brasil aquele movimento encontra a resistência das forças

oligárquicas de cunho nacionalista que também rejeitava as idéias liberais, avançadas para o cenário civilizatório brasileiro pré-moderno.

A relação que Norbert Elias faz entre os estabelecidos e os forasteiros nos levam a compreensão do papel da resistência encontrada pelos últimos, através de alternativas políticas dos que já detinham a hegemonia do poder. Encontra-se ilustração, entre outras, no regimento do movimento nacionalista que pregava a educação como elemento agregador de unidade nacional, embora fosse uma educação aligeirada e limitada, de conformidade à história da sistematização dos saberes, mas que sobrepõe ao movimento educacional libertário paulista.

A semelhança entre aquele discurso liberal dos pioneiros da educação com os elementos constitutivos da concepção educacional libertária confundiu os conservadores, na ocasião do estabelecimento do Estado Novo. Os políticos que lideravam o Estado Novo qualificaram de comunista qualquer discurso mais arejado, o que fez com que estes considerassem o modelo educacional pragmático de Dewey, defendido por Anísio Teixeira, um projeto de esquerda.

Com efeito, deste pragmatismo, origina-se a concepção de liberdade e igualdade; o ensino integral e democrático (no sentido universal); e a proposta de uma escola única com co-educação de classe, que são partes constituintes da educação escolanovista, princípios que assemelham-se a concepção educacional anarquista.

Mas destacamos que cada uma dessas doutrinas têm seus espaços ideológicos próprios e que isto precisa ficar definido. Afinal, enquanto os liberais discutiam a escola pública em vez de escola confessional, os libertários estavam convencidos que ambas eram reprodutivistas e dogmáticas e por isso buscavam uma escola emancipadora.

A concepção de liberdade no modelo anarquista passa pelo respeito à liberdade do outro, isto é, nela existe um compromisso social que não necessariamente está sendo priorizada naquele sentido liberal das liberdades individuais. De acordo com os liberais existe a igualdade de direitos e deveres perante a lei, enquanto que para os anarquistas, a igualdade deve ser plena, ou seja, econômica, social e política.

A educação integral escolanovista advém da diversificação das experiências educativas, cujo currículo é ampliado para englobar as práticas físicas, intelectuais, higiênicas e morais; na pedagogia libertária sua educação integral, além de defender o sujeito-aprendiz, vai desestruturar o processo dual da educação com a união do trabalho intelectual e do manual, proporcionando uma educação crítica, dentro de um projeto social emancipador. Se ambas falam de *aprender a*

aprender, a primeira está considerando como um bem inalienável para o indivíduo galgar patamares maiores na escala hierárquica da sociedade capitalista; enquanto que a segunda está considerando este saber um bem para um sujeito cujas práticas sociais estão livres de autoritarismo.

A Pedagogia Libertária, ao abolir aqueles três pontos do ensino tradicionalista (*disciplina, programa e classificação*) se distancia ainda mais da matriz escolanovista, que, neste sentido, se mantém próxima ao modelo tradicional. Por outro lado, a co-educação de classe no âmbito escolanovista, favorecia a miscigenação das classes sociais segundo as suas liberdades individuais (embora nos EUA, da década de 1920, esta co-educação acontecia tão somente aos pares de mesma etnia); porém, na concepção libertária, a meta era formar indivíduos na liberdade coletiva.

A matriz liberal subtrai o efeito crítico e emancipador do sujeito popular no processo educacional. Havia a predominância da interpretação psicológica, a pedagogia escolanovista defendia o aperfeiçoamento dos aspectos internos da escola em detrimento dos fundamentos históricos-sociais. O papel social da escola, preponderante nas discussões educacionais libertárias, passa a ser secundarizado ou até a inexistir no âmbito escolanovista.

Faz-se necessária uma prática educacional que seja capaz de proporcionar autonomia e liberdade ao educando, aliás, que seja capaz de proporcionar ao sujeito subsídios para que ele se torne ele próprio, na sua singularidade. Segundo Silvio Gallo⁷⁴, o exercício da liberdade individual na coletividade significa a sua singularidade; o equilíbrio estaria na relação indivíduo singular e comunidade: “cada um oferecendo o melhor de si e obtendo o melhor dos outros”.

Por conseguinte, uma escola livre é aquela preocupada com a formação de indivíduos singulares em um meio coletivo e, assim, evita-se as excentricidades de singularidades isoladas.

Ademais, a instituição Escola precisa estar comprometida com o anti-autoritarismo em suas ações educativas, pois, uma sociedade autoritária é massificadora e seu povo se torna marionete, mera peça de engrenagem.

⁷⁴ no prefácio do livro “A ex-cola libertária” de Clóvis Kassick;

Considerações finais

“A crise do trabalho assalariado reafirma a histórica dualidade dos processos formativos escolares”⁷⁵ tendo em vista que as crianças de classes populares se preparam para um trabalho remunerado desde cedo, devido à escassez de emprego e a necessidade de sustento. Desse modo, a escola, que deveria ser um espaço de formação humana, torna-se cúmplice, ou no mínimo, um instrumento que irá favorecer o “trabalho na sua dimensão alienada ou reduzida a emprego ou subemprego” – e essa é a realidade da escola pública hoje, na qual somente exceções discentes seguem seus estudos subsequentes.

Gaudêncio faz referência a dupla face do trabalho, uma é aquela que destrói a vida na sua autonomia e liberdade e a outra é da criação de vida. Afinal, os seres humanos⁷⁶ ‘criam e recriam a sua existência através da ação consciente do trabalho’. De acordo com Marx, um *trabalho útil* de intercâmbio entre a natureza e o homem torna-se essencial para a manutenção da vida humana.

Por outro lado, ao apontar o trabalho como “mundo de necessidade”, Marx evidencia o sentido alienador do trabalho sob as relações sociais capitalistas, nas quais o indivíduo vende a sua força de trabalho por um salário, cujo preço é a perda do controle sobre o processo de produção e da lucratividade do produto. Esse salário, regido pela lei de oferta e procura, varia de acordo com as conveniências de mercado. De toda sorte, o contrato de trabalho que é estabelecido entre empregado e empregador mascara a exploração deste sobre aquele e, mais ainda, legaliza essa dominação.

É esse sentido alienador e destrutivo do trabalho que a lógica anarquista denuncia no seio das organizações operárias, já no século XIX. Havia a necessidade de criar um ambiente crítico-educativo naqueles sindicatos para conscientizar e informar a classe operária analfabeta, formando uma espécie de rede de informações e de estratégias. Esse espaço de ação, também educativa, contribuiu para a formatação da matriz geradora do projeto educacional anarquista.

Com efeito, não podemos nos distanciar da existência de uma região fronteira do conceito de liberdade entre a concepção libertária e liberal, por exemplo, para que possamos encontrar as diferenças essenciais entre essas duas matrizes; precisaremos refletir, em estudos

⁷⁵ FRIGOTTO&CIAVATTA, 2002, p.7;

⁷⁶ idem, p. 13, de acordo com Lukács;

vindouros, sobre parte da obra de J. J. Rousseau (1712-1778) e os seus desdobramentos no século XIX na categoria liberdade.

No Brasil, a necessidade é de adensar uma investigação em relação às semelhanças e diferenças dos princípios libertários da educação com os propostos no Manifesto dos Pioneiros de 1932; nesses estudos, poder-se-ão direcionar olhares para as nascentes das propostas em solo brasileiro. Por isso, em nome de um melhor aprofundamento na análise da questão primeira deste trabalho - *a interpretação subversiva dada pela elite para uma educação emancipadora* - aponta-se, como diretriz de estudos, para o legado de Anísio Teixeira, sua experiência nos EUA, a matriz educacional de Dewey e suas fontes européias; em relação a matriz libertária, cabe, aqui, pontuar um mergulho nos estudos da Revolução Francesa realizado por Kropotkin e no legado pedagógico de Ferrer y Guardia antes e depois de sua morte.

Esta monografia, na verdade, me proporcionou várias possibilidades de diálogos entre fatos, idéias e teorias dissonantes. No entanto, o caminho para a construção daquela categoria *confronto entre matrizes libertárias e liberais na educação* ainda precisa ser trilhado para além dessa proposta de análise, na verdade aqui desenhou-se um arcabouço do desdobramento teórico dos diálogos entre essas matrizes.

REFERÊNCIAS

- BAKUNIN, Mikhail. *A instrução integral*. Trad. Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Imaginário, 2003.
- BOMENY, Helena. *Os Intelectuais da Educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- DUARTE, Regina H. Kropotkin e a Revolução Francesa. In: *letralivre: Revista de cultura libertária, arte e literatura*, nº 45, Rio de Janeiro, 2006 .
- DULLES, John W F. *Anarquistas e comunistas no Brasil, 1900-1935*; Trad. César Parreiras Horta. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.
- ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- ELIAS, Norbert & SCOTSON, John L. *Os Estabelecidos e os Outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.
- EPHÉMÉRIDE ANARCHISTE index des noms: <http://ytak.club.fr/noms.html>
- FORQUIN, J. C. *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2005, 30ª edição.
- GADOTTI, Moacir. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. São Paulo: Ática, 1995.
- GALLO, Silvio. Anarquismo e Filosofia da Educação. In http://www.suigeneris.pro.br/edvariedade_anarquismo.htm , out/2006.
- _____. *Pedagogia Libertária: Princípios Político-Filosóficos*. In *Educação libertária: textos de um seminário/ Raquel Stela de Sá Siebert... [et al.]*. Rio de Janeiro: Achiamé; Florianópolis: Movimento-Centro de cultura e Autoformação, 1996.
- _____. *Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar*. In: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (orgs). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, pp. 17-41.
- GHIRALDELLI JR, Paulo. *A vara teimosa: debatendo com Paolo Nosella*. In: *Educação&Sociedade* nº24 (revista quadrimestral de Ciências da Educação). São Paulo: Cortez, ago/1986.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. Teoria e Educação, Porto Alegre: 65-109, 1990.
- HUSSON, J. Les libertaires et L'education (notas históricas por Rémy Bobichon). *Journal d'expressions libertaires*, nº67(Mai-Juin,1986). Lyon: Bosc Frères, 1986.
- KASSICK, Clovis N. e KASSICK, Neiva B. *A Pedagogia Libertária na História da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.
- KASSICK, Clovis N. *A ex-cola libertária*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.
- KONDER, Leandro. *História das idéias socialistas no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da escola nova*. Obras Completas, vol II. 7ª edição, refundida. São Paulo: Melhoramentos, s/d.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LUENGO, Josefa M e outros. *Pedagogia libertária, experiências hoje*. São Paulo: imaginário, 2000.
- LUIZETTO, Flávio. O movimento anarquista em São Paulo: a experiência da Escola Moderna nº 1 (1912-1919). In: *Revista Educação e Sociedade*, UNICAMP, Campinas : SP, Cortez: CEDES, nº 24, ago 1986.
- MACHADO NETO, A. L. *Da vigência intelectual: um estudo da sociologia das idéias*. São Paulo: Grijalbo, 1968.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *A educação no quinhentos e no seiscentos*. In: Manacorda, Mario Alighiero, *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. In: GUIRALDELLI JR, Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MANIFESTO dos Educadores mais uma vez convocados. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MORIYÓN, F. G. (org). *Educação Libertária*. Bakunin, Faure e outros; Trad. José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas: 1989.
- MORUS, Tomás. *A Utopia*. Coleção L&PM Pocket. Porto Alegre: L&PM, 1997.
- NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NOSELLA, Paolo. *Educação e crise do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 5ª edição, ?

- PALLARES-BURKE, M^a Lucia Garcia. Educação das massas: uma “sombra” no século das luzes. IN.: VIDAL, Diana Gonçalves e HILSDORF, Maria Lucia S (org). *Tópicos em História da Educação*. São Paulo: Edusp, 2001, pp. 53-66.
- PETITAT, A. *Produção da escola, produção da sociedade*. Petrópolis: Vozes, 1994, pp.141-149.
- PINTO, Diana Couto (Coor.) *Trajetórias de liberais e radicais pela educação pública: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro*. São Paulo: Ed. Loyola, 2000.
- RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro. A Formação e o Sentido do Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1995, pp. 64-77.
- ROUSSEAU, J. J. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Trad. M Ermantina A P Galvão. 3^a edição. São Paulo: Martins fonte, 2005. – (Clássicos)
- SAFÓN, Ramón. *O Racionalismo Combatente FRANCISCO FERRER Y GUARDIA*. trad. Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Imaginário, 2003.
- SANTOS, Boaventura Sousa. *Um discurso sobre as Ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SCHILLING, Voltaire. *As grandes correntes do pensamento: da Grécia antiga ao neoliberalismo*. Porto Alegre: AGE, 1999.
- TEIXEIRA, A. *A educação no Brasil*. Apresentação de Ana Waleska Mendonça. 3^a ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.
- TRAGTENBERG, M. *Sobre Educação, política e sindicalismo*. Coleção teoria e práticas sociais. São Paulo: Cortez, 1990.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1990.
- WOODCOCK, G. *História das idéias e movimentos anarquistas, volumes I e II*. Coleção L&PM Pocket (vols 273 e 274). Porto Alegre: L&PM, 2002.



UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A): SILVÉRIO AUGUSTO MOURA SOARES DE SOUZA

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: PERSPECTIVA HISTÓRICA DO CONFRONTO ENTRE AS PROPOSTAS ANARQUISTA, TRADICIONAL E ESCOLANOVISTA NA REPÚBLICA VELHA (1889-1930)

ORIENTADOR: ANGELA MARIA SOUZA MARTINS

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

Primeiro avaliador :

Professor convidado: NAÍLDA MARINHO DA COSTA BONATO

Nota : 10,0 (dez)

Considerações:

O texto de monografia de graduação apresentada é de consistência teórico-metodológica. Tendo como categorias de análise a dualidade educacional, a pedagogia libertária e a

pedagogia liberal discute as propostas anarquista, tradicional
e escolanovista presentes na República Velha para a educação.
Mesmo que de forma inicial apresentas os embates ideológicos
que permearam tais concepções de educação a partir da
identificação dos pensadores que as elaboraram. Considero o
trabalho APROVADO e indico possibilidades de aprofundamento
em futuros estudos.

Prof. Nilda de Bonato

Segundo avaliador :

Professor orientador : ANGELA MARIA SOUZA MARTINS

Nota: _____

Considerações:
