

Educação Libertária no Brasil: reflexão política e pedagógica em textos e registros do início do século XX

Libertarian Education in Brazil: political and pedagogical reflection in texts and entries in the beginning of the 20th century

Marcelo Luiz da Costa

Doutorando em Ciências Sociais
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
correiomcosta@gmail.com

Recebido em: 19/07/2019

Aprovado em: 01/09/2019

Resumo: Este artigo visa fazer alguns apontamentos em torno da reflexão política e pedagógica de militantes e educadores anarquistas no Brasil do início do século XX. Para tanto, são abordados textos que esboçam, minimamente, uma reflexão sobre a educação e suas problemáticas na sociedade brasileira. Tais textos, aparecem de forma mais rara na imprensa operária e anarquista e com maior incidência em publicações de cunho literário, filosófico e doutrinário desenvolvidas pelos libertários, assim como nas produções intelectuais de certos militantes-educadores, como João Penteadado, José Oiticica e Florentino de Carvalho, revelando indicativos para um possível esboço do pensamento educacional anarquista desenvolvido no Brasil.

Palavras-chave: educação libertária; intelectuais; história.

Abstract: This article aims to make some notes about the political and pedagogical reflection of militant and anarchist educators in Brazil at the beginning of the 20th century. For this approach, get the texts are written that outline, minimally, a reflection on education and your problems in brazilian society. Such texts appear more rarely in the working and anarchist press with a certain incidence in literary, philosophical and doctrinal publications developed by the libertarians, as well as in the intellectual productions of certain militant educators such as João Penteadado, José Oiticica and Florentino de Carvalho, revealing indicatives for a possible outline of anarchist educational thinking developed in Brazil.

Keywords: libertarian education; intellectuals; history.

Este trabalho tem como objetivo fazer alguns apontamentos em torno das ideias sobre a educação presentes em textos anarquistas no Brasil. Tal ensejo visa indicar o esboço de uma reflexão política e pedagógica dos anarquistas nas duas primeiras décadas do século XX.

Para tal análise, os textos escolhidos foram aqueles que representam uma elaboração feita por atores e militantes nacionais, já que na imprensa operária no Brasil do início do século – campo, por excelência, de manifestação da propaganda anarquista – há inúmeras publicações doutrinárias dos teóricos do anarquismo, tais como Proudhon, Kropotkin, Malatesta e Elisé Reclus, dentre outros; assim como de educadores libertários que estão na gênese do que poderia ser denominado como pedagogia libertária: Paul Robin, Sebastien Faure e Francisco Ferrer y Guardia. A publicação de textos traduzidos para a língua portuguesa desses referenciais dos ideais libertários era uma das estratégias utilizadas pelo movimento.

Algumas características serviram de parâmetro à escolha dos textos aqui abordados: o fato de adotarem uma dissertação sobre um ou mais temas, propondo uma reflexão; possuírem certo nível de problematização e análise; apontarem para um esforço de reflexão teórica sobre seus objetos de atenção.

Nesse sentido, foi possível localizar alguns artigos e publicações que se enquadrassem em tais parâmetros. Nos jornais, foi possível encontrar alguns artigos assim como em publicações elaboradas pelos anarquistas voltadas para discussões filosóficas, políticas e literárias; e, também, em escritos de militantes educadores, como os do professor João Penteado, ficaram evidentes os esforços de reflexões pedagógicas e políticas sob a ótica do anarquismo.

Não está em causa aqui a validade das ideias e dos pressupostos anarquistas, quando confrontados com outros ideários e teorias sociais. O que importa captar é o discurso anarquista sobre educação como indicativo de um pensamento educacional libertário a ser desvendado na história da reflexão pedagógica brasileira.

Os trabalhos que tratam da educação libertária quase sempre enfocam a presença da preocupação educacional dos libertários no bojo do movimento anarquista, muitas vezes, atendo-se apenas aos eventos da origem e das práticas pedagógicas e militantes em diversos períodos históricos.

Como se sabe, a educação libertária se desenvolveu no Brasil, entre outras coisas, pela criação de escolas operárias e populares, desde, pelo menos, 1903, havendo referência da criação da Escola da União Operária do Rio Grande do Sul, em 1895. (RODRIGUES, p. 25)

O fato é que o movimento anarquista e sua influência no movimento operário internacional e nacional têm um pedagogismo que lhe é inerente. Entre as mudanças almejadas pelo projeto de uma sociedade nova, idealizado pelos anarquistas, está a formação moral do

homem por uma educação fora dos horizontes burgueses. Assim, das críticas aos sistemas escolares capitalistas nascem os caminhos da construção de uma nova pedagogia.

Não é difícil localizar, desde a Primeira Associação Internacional de Trabalhadores (1864-1876), a preocupação com a educação operária. Paul Robin (1837-1912), professor francês e inspetor da instrução em Blois, engajou-se nas movimentações socialistas e anarquistas, tendo sido relator nos congressos da Internacional, constituindo-se num dos principais responsáveis pelas propostas educacionais da associação operária. Entre os pontos discutidos naquela época, estavam:

- 1ª. – Quais são os meios práticos para um centro comum internacional de ação da classe obreira na luta para se libertar do capital;
- 2ª. – Como as classes obreiras podem por si mesmas utilizar para sua emancipação o crédito? – Crédito e bancos populares – moeda e papel moeda-segurança mútua – sociedades obreiras;
- 3ª.- Os esforços feitos hoje pelas associações para emancipação do Quarto Estado (classe obreira não pode ter por resultado a criação de um Quinto Estado, situação que será muito mais miserável ainda – a mutualidade ou reciprocidade considerada como base das relações sociais – equivalência de funções, solidariedade e sociedade obreiras);
- 4ª. – Trabalho e capital – desemprego – as máquinas e seus efeitos – redução de horas de trabalho – transformação e extinção do salário e repartição dos produtos;
- 5ª. – Funções sociais – o papel do homem e da mulher na sociedade – educação das crianças – ensino integral e liberdade de ensino;
- 6ª - definição do papel do Estado – serviços públicos – interesses coletivos e individuais – o Estado considerado como justo e guardião dos contratos. Direito de punir;
- 7ª.- A privação das liberdades políticas;
- 8ª. – Mensagem coletiva para o Congresso da Paz de Genova da parte dos trabalhadores [...] (GUILLAUME, 1905, p. 34-35, tradução minha).

A educação libertária defendia o ensino integral como uma das formas da emancipação operária. E no Brasil ela esteve presente no movimento operário por meio da influência do anarco-sindicalismo, como atesta o Primeiro Congresso Brasileiro de 1906:

Qual a conveniência de que cada associação operária sustente uma escola laica para os sócios e seus filhos e quais os meios de que deve lançar mão para esse fim?

Considerando que o ensino oficial tem por fim incutir nos educandos ideias e sentimentos tendentes a fortificar as instituições burguesas e, por conseguinte, contrárias às aspirações de emancipação operária, e que ninguém mais do que o próprio operário tem interesse em formar livremente a consciência de seus de seus filhos;

O congresso aconselha aos sindicatos operários a fundação de escolas apropriadas à educação que os mesmos devem receber sempre que tal seja

possível; e, quando os sindicatos não o possam fazer cada um per si, deve a federação local tomar conta do encargo (HALL, 1979, p. 53).

O segundo congresso, realizado em 1913, reafirmou a resolução do primeiro no tocante à educação. Dessa forma, várias escolas foram criadas nos vários estados brasileiros, todavia o seu significado ultrapassa muito a noção que se tem de escola. Não basta a simples menção para associar aqueles empreendimentos anarquistas ao processo de escolarização tradicional. Tomando esse dado no contexto histórico-nacional, tratava-se de iniciativas que buscavam fazer frente a um quadro de um país com pouquíssimas escolas públicas, institutos educacionais religiosos, sobretudo católicos, além de um projeto de formação distinto, ancorado na doutrina e na prática libertárias.

A educação libertária no Brasil não pode ser entendida sem o crédito da criação de Escola Moderna de Barcelona, fundada em 1901 por Francisco Ferrer y Guardia, educador catalão. Ele defendeu uma educação diferente para os padrões da época: a coeducação, utilizando salas mistas de meninos e meninas, o ensino laico e racional.

Embora não se declarasse anarquista, Ferrer estava associado a núcleos libertários, principalmente ao anarquista Anselmo Lorenzo Asperilla (1841-1914). Num atentado à bomba contra o rei Afonso XIII em Madri, no ano de 1906, que levou ao fechamento da escola, Ferrer foi preso. O anarquista Mateo Morral (1880-1906), verdadeiro autor do atentado, tinha sido bibliotecário na Escola Moderna e então Ferrer fora considerado o mentor de toda a ação, sendo posteriormente absolvido.

Tendo estado na França e conhecido Paul Robin, comungava dos pressupostos do ensino laico e racional, bem como defendia os ideais republicanos. Mas, durante os protestos que reprovavam a guerra deflagrada pela monarquia espanhola contra o Marrocos, no episódio conhecido como ‘Semana Trágica’ – dias de repressão sangrenta às manifestações, em 1909 – ocorreram diversas prisões, sendo a de Ferrer uma delas. Ele foi acusado de ser um dos líderes do movimento por sua declarada posição republicana e, também, por ter seu nome associado ao anarquismo e à Escola Moderna. (GALLO, 2013, p. 241-242)

Foi fuzilado pela monarquia espanhola em 13 de outubro de 1909. E, assim, inúmeros núcleos anarquistas espanhóis, e em todo o mundo, criaram várias escolas nos moldes da Escola Moderna de Barcelona. No Brasil, foram criadas dezenas de escolas seguindo este padrão.

Entre os trabalhos sobre a educação libertária no Brasil, parte considerável corresponde a estudos históricos sobre os empreendimentos e iniciativas anarquistas no âmbito da educação, como, por exemplo, a Escola Moderna (CALSAVARA, 2004; FORTUNATO, 1992; LUIZETTO, 1984; PERES, 2010; PINTO, 2019); outros, de cunho eminentemente biográfico, mostram realizações dos militantes (CAMPOS, 2007; FIGUEIRA, 2008; KAMEL, 1997; NASCIMENTO, 2000; SANTOS, 2009) e, ainda, outros que abordam a educação libertária em contexto histórico como um movimento amplo. (JOMINI, 1989; MORAES, 1999)

Embora a origem da educação libertária e seus desenvolvimentos tenham sido explicados por essas abordagens, quando se pensa em vislumbrar o esboço de um pensamento educacional libertário no Brasil, uma das primeiras tarefas está, exatamente, na localização dos esforços de reflexão por parte dos militantes relacionados à preocupação educacional.

Alguns desses esforços podem ser localizados nos escritos de militantes como José Oiticica. Nascido em Minas Gerais, numa família de posses, estudou Direito e Medicina. Morou no nordeste, fixou-se, depois, no Rio de Janeiro. A ligação de Oiticica com a educação já pode ser detectada pela escola que fundou, o Colégio Latino-Americano, e sua simpatia pelos métodos pedagógicos da Écoles des Roches de Moulin, os quais diferiam-se dos métodos tradicionais. Oiticica seria responsável pela direção e colaboração em diversos periódicos anarquistas do início do século.

Outro militante cujos textos versaram sobre educação foi Florentino de Carvalho, um ativista do movimento anarquista, escritor, tipógrafo e professor nascido na Espanha, mas que se mudou para o Brasil ainda criança. Florentino é autor de inúmeros artigos na imprensa operária e seu nome também está associado às escolas libertárias.

E, por fim, não se pode deixar de lembrar da figura de João Penteado, que foi diretor da Escola Moderna nº 1 por vários anos, escrevendo, igualmente, na imprensa operária e deixando alguns registros de uma produção intelectual e literária que se constitui em campo fértil ao pesquisador (SILVA; SANTOS, 2013, p. 187-202).

Por questões de delimitação deste artigo, não serão abordadas aqui as elaborações contidas em textos de militantes como Fábio Luz, que esteve à frente da Universidade Popular, criada em 1904. Nascido na Bahia, foi médico e pertencente ao movimento anarquista, tendo sido autor de romances como *O ideólogo* (1903) e *Os emancipados* (1906); e, também, Maria Lacerda

de Moura, professora nascida em Minas Gerais, autora de artigos e livros, dos quais se pode destacar *A fraternidade e a escola* (1922) e *Lições de Pedagogia* (1925).

Um exame inicial dos textos que serviram de suporte às reflexões políticas e pedagógicas dos anarquistas do início do século XX, permitiu a detecção de traços comuns, compartilhados também por outros autores, além desses. Por isso, suas palavras, igualmente, indicam os elementos de alicerce ao esboço de um pensamento educacional libertário no Brasil e são aqui trazidos à apreciação. Os militantes e educadores selecionados para a análise no presente texto, no entanto, favorecem o trabalho de desvendamento dos seus discursos políticos e pedagógicos, na medida em que são mais frequentes seus textos e registros.

O movimento anarquista sofreu, como se sabe, inúmeros ataques da repressão do Estado. Desde o governo de Epitácio Pessoa (1919-1922) até a presidência de Washington Luiz (1926-1930) vários dispositivos foram criados para reprimir os anarquistas, as greves e os sindicatos. A célebre frase de Washington Luiz, “a questão social é caso de polícia”, dava o tom do tratamento dado pelo governo à chamada ‘questão social’. Entre as estratégias repressivas estava a expulsão dos estrangeiros – a Lei Adolfo Gordo de 1907 já havia iniciado esse expediente –, a violência contra manifestações, greves e o empastelamento de jornais. Com isso, as publicações sofreram descontinuidades, principalmente, a partir da década de 1920.

Textos, publicações e ideias

Os artigos anarquistas na imprensa operária do início do século aparecem nos jornais e nas revistas. Os jornais operários se dedicavam em geral a noticiar fatos e comentá-los. Mas há também crônicas e textos dissertativos sob a ótica libertária. Parece não ter havido muito espaço nos jornais para as exigências do desenvolvimento de textos com certa densidade teórica. Já as revistas, talvez por estarem desobrigadas do noticiário, reservavam maior espaço para o desenvolvimento dos textos. De quando em vez, entretanto, também são encontrados artigos longos nos jornais. De qualquer modo, parece que os anarquistas dedicavam o espaço das revistas para o fim de desenvolvimentos da doutrina, reflexões, expressões filosóficas e literárias.

É o que se verifica com *O livre pensador*, publicação com 32 páginas, que circulou, por exemplo, no ano de 1909 e se intitulava ‘jornal-revista’, trazendo no cabeçalho as palavras-lema: ‘verdade, ciência, justiça e trabalho’. No número 3, o jornal, trazia uma reflexão sobre a Revolução Francesa como chave para uma leitura da história. Associava seu significado à reforma luterana, como o momento de libertação do pensamento humano dos grilhões do dogma. Seria

esta uma das balizas para a reflexão sobre o papel da educação e seu sentido na sociedade: a oposição ao dogma.

Um artigo assinado por Arthur Breves, que embora não compusesse o grupo de militantes e educadores aqui destacados, corroborava com uma visão mais ou menos prevalente dos anarquistas em relação ao papel da razão na história e na formação humana. E, por um caminho de feição um tanto inusitada, argumentava em favor da educação laica e racional, procurando aprofundar a discussão entre a moral religiosa, que é apresentada como absoluta, e a moral científica ou da razão, que denotaria ser a verdadeira expressão do pensamento humano:

A principal causa desta revolução foi a reforma religiosa levada a efeito [sic] por Lutero, a qual, por seu turno, não foi mais do que uma consequência dos progressos realizados [sic] pelas sciencias [sic] que se baseiam na observação e na experiência. O livre exame applicado [sic] a política produziu a soberania da razão individual, a soberania popular, a substituição do direito divino pela soberania nacional, origem do direito publico moderno. A Revolução Franceza, [sic] porém, resolveu apenas o problema político, deixando sem solução o problema econômico e o moral e, por conseguinte, o da educação. Dependendo a questão social e a educativa do systema [sic] de moral a adoptar-se [sic], de preferência trataremos deste (BREVES, 1909, p. 2).

Parece então evocar-se uma perspectiva evolutiva à razão na história, de tal modo que a origem do estado de direito liberal seria a sua manifestação. E, nesse sentido, a solução das desigualdades – a ‘questão social’ – estaria vinculada à manifestação da razão. O desenvolvimento desta se chocaria de algum modo com a moral religiosa, dogmática e, portanto, com a educação religiosa. E, ainda em relação ao problema econômico, ao qual estariam ligados os interesses mais afetos ao proletariado, a moral científica é aquela que mais se coadunaria, segundo o autor, com as condições igualitárias na sociedade, uma vez que:

a sciencia [sic] nos diz que viver para si é um erro; viver para os outros é erro opposto [sic]; viver para si e para os outros é a regra que se induz da evolução da conduta, a partir dos animaes [sic] inferiores até a dos homens dos paizes [sic] civilizados (BREVES, 1909, p. 2).

Neste trecho fica ainda mais evidente uma perspectiva evolutiva e um finalismo na história que marcaria muito o discurso anarquista sobre a sociedade humana, seu desenvolvimento histórico e a educação. Por fim, mostra a necessidade de uma mudança no nível intelectual e moral da sociedade que deveria ser operada pelo desenvolvimento da razão e, claro, na qual a educação teria uma função preponderante:

– Qual o motivo de se tratar de moral em um artigo sob a epígrafe 14 de julho?

- Responderemos que, de preferência a reproduzir fatos políticos já muito conhecidos, pareceu-nos mais prático considerar a Revolução Francesa em suas últimas consequências, isto é, a substituição da moral e da educação religiosa pela moral e pela educação da científica [sic], donde naturalmente resultarão mais equitativas e humanas condições de existência para o proletariado (BREVES, 1909, p. 3).

Sendo assim, as jornadas de 14 de julho são tomadas como marco de uma nova era, em contraposição aos tempos medievais, em que a presença da Igreja assinalava a formação humana. Evidentemente, como se verá, as inferências dessas reflexões apontam para a fundamentação e defesa de uma educação laica e racional.

A revista *A vida* – publicada no Rio de Janeiro entre 1914 e 1915 – aglutinou nomes como Oiticica, João Penteadado, Fábio Luz e Florentino de Carvalho, destinando-se a textos de reflexões literárias, filosóficas e doutrinárias sobre os temas de interesse dos anarquistas. O número 2 trazia a autodenominação: “páginas iconoclastas e de livre exame, de guerra aberta e irreverente ao dogma, à rotina, aos preconceitos e à tradição”.

Em um artigo intitulado *A escola e sua influência social*, João Penteadado esforça-se por demonstrar o papel da educação. Embora não utilize o termo moral, afirma que as escolas são fontes que propagam ideias e estas influem na sociedade. Ele analisa a educação oficial e, revelando uma menção ao contexto da Primeira Guerra, alerta para o perigo de uma escola que eduque para pátria e para a guerra, chamando a atenção para a escola como lócus, por excelência, de reprodução da sociedade. Mas, contrariamente às teorias da reprodução na educação, vê o potencial ao mesmo tempo transformador da escola conforme seus objetivos e critérios:

As escolas, fontes alimentadoras de caudais de ideias que tão poderosamente influem no destino das sociedades humanas – devem, por certo, merecer a mais acurada, a mais cariciosa, a mais desvelada dedicação por parte dos reformadores sociais, dos que sonham um futuro diferente para a humanidade – porque é nelas, justamente nelas, nos seus bancos e nos seus livros que se preparam as novas gerações, que fatalmente serão arrastadas para a felicidade ou para a desgraça, para o bem ou para o mau [sic] que as anima e o objetivo a que elas se destinam. É nelas que reside o segredo da força mantenedora dos preconceitos patrióticos, das convenções sociais, das superstições e dos dogmas religiosos (PENTEADO, 1914, p. 8).

Penteadado parece entender que a guerra, entendida como expressão de barbárie e degeneração humana, só pode corroborar a aproximação entre a escola oficial e a caserna¹. Desse modo, tal hecatombe mostrava que a formação humana estaria povoada de valores e

¹ Construção militar para o alojamento de soldados.

preconceitos completamente distantes da fraternidade, da igualdade e da irmandade entre os homens, sobretudo pela inoculação do patriotismo na juventude, o que segrega o sentimento de repulsa, despeito e ódio aos indivíduos de outra nação ou raça (PENTEADO, 1914, p. 9).

A isso, então, opõe-se as escolas livres e racionalistas, como a Escola Moderna nº 1, a qual era dirigida por ele. Ainda que sob o impacto das notícias dos horrores da guerra e sustentando um tom, talvez, apologético, observa-se a discussão em torno do papel da escola, da educação e da formação humana, bem como o aspecto da transformação social na reflexão pedagógica da escola. Os ‘critérios’ e ‘objetivos’ que aponta, estariam no cerne de uma discussão em torno do caráter, necessariamente, político da educação.

Outro ponto a notar é que Penteado, ao menos nesse texto, não desenvolve uma hierarquia, não estabelece de forma categórica um sentido e direção na relação entre transformação social e educação; também não encerra os movimentos entre essas duas coisas, apenas diz que “as escolas racionalistas serão o meio, e a transformação social o fim”. (PENTEADO, 1914, p. 9)

Se a educação seria capaz de se constituir como uma espécie de embrião da sociedade nova, pensamento que se fundamenta na reprodução geracional da sociedade, no caráter moldável da criança e da juventude, em que consistiria tal educação? Bastaria ter-se escolas racionalistas? A reflexão anarquista sobre educação – política e pedagógica – concebia a própria vida como portadora de um aspecto formativo. Não apenas a escola, mas a convivência social seria formadora; ou seja, os processos de socialização deveriam ser tomados em seus aspectos pedagógicos e políticos, como é possível verificar num artigo de 1915:

O indivíduo socializado, [sic] não sendo como demonstram as leis do determinismo, mais que o resultado de três factores [sic] preponderantes na gênese – hereditariedade, educação e meio, será na vida em commum [sic] tanto melhor ou peór [sic] quanto as influências creadoras actuarem [sic] para o bem ou para o mal. O homem que por efeitos de hereditariedade, vem ao mundo com predisposições [sic] grosseiras, poderá modifical – as ou aniquilal – as, [sic] servindo-se do auxílio fornecido pelas deformações resultantes da convivência social, isto é, do meio, ou dos conhecimentos metafísicos que lhe forem subministrados, isto é, da instrução (LIMA, 1915, p. 6).

É assim que se combinam, de certo modo, hereditariedade, educação e socialização, aparecendo uma das palavras-chave para entender as concepções anarquistas em educação do início do século: ‘determinismo’, que mais adiante procurarei abordar como problematização. O fato é que as ideias libertárias sobre a educação, ao menos nos textos aqui apresentados,

concebem, como era de se esperar, uma relação intrínseca entre sociedade e escola, para o bem ou para o mal.

E a mesma preocupação de João Penteadó, sobre o caráter nocivo da educação oficial, que é a educação administrada pelo Estado, é reiterada nesse texto:

o jovem que entra para o curso, neófito nos preconceitos sociais, [sic] isento de concepções metafísicas anteriores, é imediatamente assediado por todas as abstrações hipócritas costumeiras. Ensinam-se-lhes crenças religiosas, amor pelas pátrias, respeito às autoridades, obediência às leis, proteção à propriedade privada, e milhares de monstruosidades análogas. E a desgraçada criança, convicta que adquire o conhecimento do bem e da sabedoria, vae [sic] lentamente assimilando o veneno degenerescente do erro. Ah! é realmente assim! e ahi [sic] esta a causa porque desprezamos todos estes professores de conhecimentos antiquados e uniformes, assalariados pelo Estado! (LIMA, 1915, p. 6)

A partir deste ponto, é mencionado o aspecto repulsivo das bibliotecas das escolas, dos livros escolares, com seus autores, que instilam nos espíritos dos estudantes, desde a infância, uma “espiral infinita de conceitos maus” (LIMA, 1915, p. 7). Mas a reflexão não se encerra aí. Chamando de ‘doentios’ os livros escolares, ele fala da formação do ‘hábito’, que compara aos vícios do jogo e do álcool, como forma de escravização dos indivíduos e obstáculo ao progresso e à transformação do homem em direção à perfeição:

o hábito, a imutabilidade, é a quietude, o aniquilamento, e opõe-se à transformação evolutiva, ao progresso.
Irmãos nossos, fugi, fugi do *habito*, caminha para a *liberdade*, para a *mutação*, para a *perfeição inacabável*. Jamais até hoje um segundo homem compreendeu melhor do que Ferrer a necessidade de um ensino racional, novo e que afastando-se do dogmatismo pedagógico presente, ministrasse uma educação realmente impecável, e que evoluísse a par com o desenvolvimento das ciências (LIMA, 1915, p. 7).

Na exortação final, os grifos denunciam o peso dos elementos que são identificados como nocivos e escravizadores na educação vigente, bem como seus contrários na liberdade e na mutação; também o entendimento de que há nos homens o atributo da perfectibilidade, ou seja, de que todos são capazes de se aperfeiçoarem, contudo, tal aprimoramento assume um sentido e uma direção.

As críticas à educação oficial prosseguem num artigo de outro anarquista, Adelino de Pinho², no qual utiliza a mesma expressão de “metafísicas” para designar as ideias funestas inculcadas pela escola. E, novamente, denotando certo impacto das notícias da Primeira Guerra,

² Adelino Tavares de Pinho foi diretor da Escola Moderna nº 2, em 1913.

uma vez que já corria o ano de 1915, reitera a afirmação da escola como a antessala da caserna e do quartel (PINHO, 1915, p. 76).

Nesse mesmo artigo, após citar Leibniz a propósito da educação, o autor passa a tecer suas críticas aos países em guerra, França e Alemanha. Nesta última, identifica um grande desenvolvimento, sobretudo no campo da educação, fazendo quase desaparecer o analfabetismo e levando, entretanto, seus filhos à obediência do Kaiser:

Foi há já 2 séculos que Leibniz pronunciou aquela frase célebre e verdadeira: 'Fazei-me senhor do ensino e eu me encarrego de transformar a face do mundo!' (...) Nesse paiz [sic] notou-se tão evidentemente a significação profunda daquele aforismo e a influência decisiva da escola nos espíritos infantis, desviando as suas tenras inteligências da natural tendência, que o movimento escolar foi enorme e quasi [sic] o analfabetismo desapareceu. As consequências deste surto se ofereceram nesta emergência vendo-se a quase totalidade dos alemães educados como fieis e leaes [sic] súditos do Kaiser a quem 'juraram obediência e respeito' porquanto aquele chama-os 'filhos da sua guarda' e diz-lhes cruamente que si [sic] 'os mandar atirar sobre os próprios paes, [sic] eles terão que lhe obedecer', marchar unidos até a morte. E quem preparou estes espíritos a uma submissão tão passiva e incondicional? A escola oficial! (PINHO, 1915, p. 76)

Vê-se nesse trecho que há uma relação entre os fatos sociais e a educação como aparelho de Estado. Tanto o prestígio do Kaiser quanto a guerra não estão completamente desvinculados dos processos de escolarização. Mais do que isso, há um esboço de uma percepção segundo a qual a coesão social não pode ser entendida sem o componente da educação.

Em relação à França, com pesar, o autor nota, conforme já visto anteriormente em outro texto aqui citado, que a revolução de 1789 não conseguiu reverter-se numa revolução social, justamente, por não ter feito uma revolução interna:

terra da revolução, da proclamação dos direitos do homem, derrubou a aristocracia; terra do socialismo, de sindicalismo, de anarquismo e de antimilitarismo, donde os revolucionários de todo o mundo esperavam que espirrasse a fagulha que incendiaria a Revolução Social por todo o universo, o que fez? – caminhou para a fronteira para deter o inimigo – Mas depois de se ter desembaraçado dos inimigos internos: burocratas de toda a espécie, juizes, mercieiros, [sic] especuladores, agiotas e capitalistas? Não, tudo isto ficou em paz. Nem com a ponta dum alfinete foram molestados (PINHO, 1915, p. 76).

Há, no entanto, que se duvidar da fala de Pinho como uma fala ingênua, cujos encadeamentos internos da explicação teórico-sociológica funcionariam por automatismos ou de forma mecânica. O autor usa o aforismo lebniziano, mas, ao mesmo tempo, busca explicá-lo por meio dos fatos que apresenta. E insere o elemento humano na transformação social, que toma o

aspecto de uma construção histórica e fruto da prática deliberada, quando afirma que o processo revolucionário francês não redundou numa transformação real, já que permaneceram os setores reacionários. E, além disso, os revolucionários sociais foram arrebatados, passando a “fazer declarações um pouco intempestivas e em desacordo com as ideias antes emitidas”. E a influência de uma educação reacionária veio com o “leite materno” e foram “fortificadas na escola primária” (PINHO, 1915, p. 77).

Embora não seja correto afirmar que o pensamento anarquista a respeito da educação descreditava na transformação do indivíduo adulto, é também nítida a importância dada para a infância e para a juventude, pelo seu aspecto de modelagem do caráter, o que, conseqüentemente, atribuía maior significado ainda para a educação. Pinho nesse trecho reforça essa ideia:

Demonstrado como fica a influência primacial que as primeiras impressões exercem no ulterior desenvolvimento individual e coletivo dos indivíduos, e por outro lado observando-se o cuidado que os governantes teem [sic] em se apoderar das escolas infantis para as transformar em instrumentos de embrutecimento e de domínio, já naturalmente todos notaram que é de máxima urgência e necessidade a abertura e a manutenção de Escolas Racionais [sic] onde as mentes infantis desabrochem e se desenvolvam livres de toda a pressão e de toda a imposição. E si [sic] queremos, desejamos e aspiramos a um mundo melhor onde todos gozem a alegria de viver, satisfeitos da vida e libertos da fome, da opressão e da ignorância bestial; si [sic] queremos edificar este belo monumento, ‘a escola – a Escola Racional – é o pedestal!’ (PINHO, 1915, p. 77)

Portanto, a educação era tida como elemento fundamental para as bases de uma nova sociedade. E no contexto das transformações que caracterizariam uma revolução social, ela não poderia ficar de fora, já que, sem ela, não haveria condições de construção de uma ordem social diferente. A consideração da instrução racional como alicerce também é afirmada por João Penteadado em outro artigo no jornal *Guerra Social*:

Depois do malogro das revoluções passadas, depois da conclusão [sic] tirada da história da humanidade, aprendemos perfeitamente, por experiência, que o edifício arquitetado em nossa imaginação precisa de alicerces firmes, muito firmes, lançados sobre rocha, para que não ceda ao embate das tempestades reacionárias, - em aconteça ruir por terra esmagando sob os escombros a milhões de obreiros que debalde amaldiçoarão a inépcia dos próprios trabalhos, vítimas irremediáveis de uma condenável imprevidência.

Mas, companheiros, sabeis em que devem ser lançados tais alicerces?

- Na consciência humana.

Sabeis de que alicerces vos falo?

- A instrução.

E o edifício?

- O comunismo social.

Aquela nos brada: escola moderna.

E esta nos traduz: revolução. Pois bem: a instrução é o caminho que nos conduzirá ao grande objetivo, que só alcançaremos pela revolução. Mas esta precisa ser feita mais pela inteligência [sic] e pelo coração que pelos cegos instintos, a menos que não queiramos perder a oportunidade de uma completa e decisiva [sic] vitória (PENTEADO, 1912, p. 1).

Dessa forma, educação no sentido revolucionário seria aquela que andaria junto a um processo de reforma social, o qual era concebido numa longa duração. O autor afirma as possibilidades que vê na instrução – a escola moderna – como motora da revolução social e, ao mesmo tempo, como uma espécie de sustentação da nova ordem:

daí, pois, a razão de ser da escola moderna: ela pede crianças ao povo para as educar e instruir racional e cientificamente, fazendo delas homens livres e conscientes, emancipados de todos os preconceitos de religião [sic] e de pátria, capazes de esforço nobre e digno em prol [sic] da reivindicação dos próprios direitos; e estes, senhores de seus destinos, cômicos da própria dignidade não só saberão agir [sic] eficazmente contra a nefasta influencia do meio em que vivemos, mas também, movidos por um natural sentimento de justiça e de amor pela humanidade, farão tremer em seus apodrecidos fundamentos as instituições sociais, implantando na terra o rejimem [sic] da paz, da liberdade, da harmonia, da fraternidade e da solidariedade (PENTEADO, 1912, p. 1).

A educação dada pela escola moderna, com seus princípios e sua pedagogia, daria uma espécie de imunização aos indivíduos e faria fluir seus pendores naturais para a justiça. Novamente, aparece o problema da influência do meio da formação do homem. O educador Penteado cita Ferrer e Elisé Reclus, para dissertar sobre educação e revolução. E o faz reiterando a influência decisiva da educação na sociedade, entendendo que a instrução deve ser a precursora da reforma social. Isso leva a pensar que o trabalho dos educadores e da educação em tais moldes constituiria, talvez, uma ‘revolução silenciosa’, uma vez que “a revolução é o recurso extremo de que nos devemos valer para a consecução de nosso ideal, a instrução deve ser o único meio de torná-la efetivamente vitoriosa e abreviar-lhe a marcha, levando-a ao termo desejado” (PENTEADO, 1912, p. 1).

O diretor da Escola Moderna nº 1 afirmava, de forma contundente, que a condição do povo e da classe operária, de exploração e submissão, era de ignorância³, já que se deixavam levar pelas palavras e ordens de seus chefes políticos e religiosos. Quadro este, que era alimentado por uma instrução vigente que entorpeceria e envenenava as consciências, inibindo-as em seu desenvolvimento.

³ A *ignorância* foi título de outro artigo do autor no jornal *Guerra Social* de 26 de outubro de 1912.

Mas a concepção da educação dos indivíduos não estava circunscrita à escola moderna. Penteado asseverava como enfrentar o problema da ignorância e dominação das classes subalternas: “abrir escolas laicas, favorecer a instrução nacional e científica, editar livros apropriados para esse fim, editar jornais e revistas, fundar grêmios, promover conferências e palestras destinadas a instrução das classes obreiras.” (PENTEADO, 1912, p. 1).

A reflexão de Penteado informa sobre questões como consciência, pendores e tendências dos indivíduos, bem como o problema da influência do meio social na formação humana. O que se nota é que o ensino que formaria o indivíduo livre só poderia comportar em seu bojo um conteúdo de educação moral ancorado, evidentemente, nos princípios libertários.

Aos poucos, fica claro que a percepção da educação libertária contextualizada não permite entender uma suposta pedagogia libertária dissociada da reflexão política. Uma apreciação mais acurada dos textos de vários expoentes do movimento anarquista traz as possibilidades do desvendamento dos elementos de um pensamento libertário sobre a educação no contexto brasileiro. Percorrendo o período cronológico para além dos anos 1920, alguns indicativos na produção intelectual de José Oiticica, Maria Lacerda de Moura e do próprio João Penteado, por exemplo, podem ser promissores. Para efeitos deste trabalho, não serão explorados textos da década de 1930, mas até cerca de 1920.

Nunca é demais lembrar que, mesmo iniciando-se (após 1919) o período de fortes repressões aos movimentos sociais, com algum esforço, será possível encontrar os anarquistas em resistência. A sobrevivência da propaganda, não sem revezes, também pode ser verificada em jornais como *A Plebe*, *O Libertário*, *Dealbar* e o *Ação Direta*.⁴ Militantes pioneiros como Oiticica, Edgard Leuenroth e Pedro Catalo continuaram suas ações (RODRIGUES, 1978, p. 449-460).

Uma pesquisa sobre as elaborações contidas nesses veículos, no período pós década de 1920, podem indicar ainda mais elementos na compreensão do pensamento libertário brasileiro e, claro, nas reflexões sobre educação. Merecem destaque alguns textos de Oiticica até cerca de 1920. Tendo dirigido a revista *A Vida*, já abordada anteriormente, possui uma extensa colaboração na imprensa social. É daí que se pode citar a sua direção do jornal *Spartacus*, em 1919. E, embora, não estivesse entre as publicações mais dedicadas às reflexões filosóficas e ao debate intelectual no meio anarquista, o jornal *Spartacus* atestou algumas produções de Oiticica de maior

⁴ Sobre o anarquismo, entre 1948 e 1962, veja a obra de Edgar Rodrigues: *Entre ditaduras*, Rio de Janeiro, Editora Achiamé, 1993.

densidade teórica. Sem dúvida, uma vista, ainda que breve, sobre alguns de seus textos permite verificar o grau de erudição do professor libertário.

É o caso de textos que formam um conjunto de escritos que ele denominou ‘Catecismo Anarquista’. Num deles, em que descreve os princípios e fins do anarquismo, afirmava que

XXVIII: a educação deve obedecer a seguinte orientação psicológica: até os sete anos em geral, a criança educa as percepções; dos sete anos aos quatorze anos apreende as noções; dos quatorze aos vinte e um desenvolve o raciocínio. Deve haver, pois três graus: elementar, primário e secundário;

XXIX: A educação profissional (energia de habilidade) acompanhará gradativamente a educação mental;

XXX: O ensino deve ser integral até os vinte anos e garantido por todos. Os indivíduos que revelarem vocações especiais [sic] deverão especializar-se em curso superior (medicina, engenharia, pedagogia, ciências puras, etc);

XXXI: A educação comunista visa desenvolver o mais possível a capacidade de energia de todos (OITICICA, 1919, p. 1).

Demonstrando atenção com o aspecto metodológico e ensejando uma reflexão mais propriamente pedagógica, Oiticica não descarta dos cuidados com o desenvolvimento infantil e juvenil, mas sempre o faz considerando a educação como socialização. A educação é entendida dentro da explicação do florescimento da sociedade anárquica, ou seja, a partir das concepções libertárias.

Em outros textos, Oiticica desenvolve suas ideias sobre o que ele chama de ‘energias cósmicas’, que, como sendo a manifestação da natureza, devem ser apropriadas pelo homem por meio do trabalho.⁵ Seria possível aproximar tais energias, registradas nesse texto, do que se denomina hoje ‘recursos naturais’. Para ele, toda a reflexão da organização social estava relacionada ao problema econômico, mas em sentido amplo, fazendo lembrar os velhos debates da economia política dos séculos XVIII e, principalmente, XIX.

Assim, o capitalismo seria a expressão desvirtuada da apropriação pelo homem de tais energias e do emprego do seu trabalho. A exploração do homem pelo homem, manifesta pela propriedade privada dos bens e recursos – as energias –, constituía-se como uma degeneração. E o Estado, responsável pela manutenção de tal regime, era o maior obstáculo à instalação de uma

⁵ Na revista *A Vida*, Oiticica escreveu uma crônica chamada ‘O desperdício da energia feminina’, em que disserta sobre os caminhos da mulher na sociedade vigente, as opressões que sofre, assim como os vícios e desvirtuamentos que levam à dissipação da energia feminina, pela corrupção do meio social degradante. Esse é outro campo de abordagem do pensamento do intelectual anarquista para desvendar os pressupostos teóricos do seu pensamento.

sociedade de seres livres. Por isso, a organização da educação deveria se dar não pela força do Estado, mas sim pelas associações das comunas.⁶

O aspecto nocivo da educação pública, como rechaçava Penteadado, também fica evidente nas ideias de Oiticica. Em outro artigo, respondendo a Manoel Bonfim, ele asseverava:

Quer o Dr. Bonfim que os trabalhadores reiviniquem instrução para si mesmo e seus filhos. Bela cousa! [sic] Reivindicar de quem? Do Estado e dos patrões, isto é da direcção [sic] capitalista. Suponhamos, para argumentar, que o Estado cede e vota u crédito soberbo para escolas primárias e profissionais. Poder-se-ia obter qualquer vantagem si [sic] o governo se abaixasse a confiar ao populacho, à canalha, a [organização] dessas escolas, os [programas de ensino], a [escolha dos professores]. Acredita o Sr. Bonfim que haja no universo um governo capitalista capaz disso? Não. A instrução [sic] publica e profissional é monopólio do burguês. Ele arranca do trabalhador o dinheiro necessário a manutenção da escola, mas declara, peremptoriamente: ‘Quem te ensina sou eu. Terás a educação que me convier. Preciso de oficiais peritos, por isso tenho escolas profissionais. Preciso de engenheiros, médicos, professores e por isso tenho escolas superiores para os meus filhos ou para os teus filhos que se quizerem [sic] aburguesar, defender os nossos interesses, ser dos nossos. Esta última concessão te faço porque me forçaste a isso com várias revoluções; entre elas a revolução francesa, mas estou disposto a não ceder mais nada. Aprenderás, na minha escola, a [obedecer] aos teus superiores, a [respeitar], como [dogma], a propriedade particular, a reconhecer meu capital como intangível, embora eu o tenha obtido roubando ou jogando’ (OITICICA, 1919, p. 1 – grifos meus).

Desse modo, a educação libertária deveria, não apenas, se equipar de ‘organização’, ‘programas’ e ‘professores’, como também deveria estar fora de toda a engrenagem social burguesa. E, porque os anarquistas não podiam conceber a educação sem a sua dimensão política e social, o professor Oiticica constatava que na escola se aprendia a ‘obedecer’ e ‘respeitar’ os ‘dogmas’ fundamentais da sociedade capitalista. Desse modo, a educação pública não podia fazer parte das reivindicações libertárias, diferentemente, por exemplo, do que entendiam os membros do movimento deflagrado pela Associação Brasileira de Educação na década de 1920 e do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

Mas quais seriam os componentes da educação aventada pelos anarquistas além do modelo da Escola Moderna de Barcelona? Como ela seria construída? Alguns pontos fundamentais podem ser notados no excerto a seguir. Oiticica explica o caráter da educação oficial, aparentemente dando voz aos burgueses, numa estratégia irônica de criticar esse projeto de educação mantido pela burguesia:

⁶ O associativismo descentralista, ou federalismo, é um dos princípios de base da teoria política do anarquismo. Para saber mais, veja, entre outras, a obra clássica de Pierre Joseph Proudhon: *Do princípio federativo*.

‘Para refrear teus assomos de revolta e impedir que abras os olhos muito abertos mantenho ou patrocino a educação religiosa. Por ela aprenderás a conhecer Deus e os mandamentos em que é pecado, punível com o inferno, tocar, de leve, no meu capital e desobedecer às minhas ordens. Mantenho ainda, nas minhas escolas, a [instrução moral e cívica], para te fazer bom cidadão, cumpridor dos teus deveres, resignado, observador das leis que eu mesmo faço em meu proveito para te explorar a gosto. Si [sic] tugires e mugires, toco o telefone e logo movimento milhares de irmãos teus, ignorantes e inconscientes como tu, armados de chanfalho e mosquetão e prontos a te assassinar na praça pública, a te encarcerar na detenção e a te expulsar si [sic] fores estrangeiro. Serve-te assim? Si [sic] não serve é a mesma cousa [sic]. A canalha só tem uma função: submeter-se.’ E o meio de sair disso? Que valerá, para o amanhã sonhado, essa educação capitalista que não passa do ofício, do [catecismo] e dos [livrecos da moral burguesa]? (OITICICA, 1919, p. 1 – grifo meu)

Nesse trecho, há componentes importantes para o início da percepção da explicação teórica da educação libertária, desvelada por esses educadores e militantes no contexto nacional. Os mecanismos de influência da educação na sociedade, reflexão tão cara a João Penteadó, estavam associados aos programas escolares. Oiticica menciona uma ‘instrução moral e cívica’ da qual a escola é veículo de manifestação. Além disso, os anarquistas tinham extremo apreço à instrução pela leitura, de modo que, também os livros associados à escola e aos valores burgueses, compunham, em suas visões, um quadro de manutenção da ignorância. A sacralização dos fundamentos da sociedade completava tal catecismo.

A produção intelectual de Oiticica é extensa e já cotejada por vários autores, sobretudo em estudos de cunho biográfico. Mas vale ainda citar, mesmo que brevemente, a crônica *A doutrina anarquista ao alcance de todos* que se configura como uma reflexão pedagógico-política do movimento anarquista brasileiro. E, ainda que não haja espaço para sua profunda exploração neste trabalho, seu exame pode ser bastante profícuo numa abordagem do aspecto pedagógico do movimento anarquista. As referências utilizadas remetem muito aos referenciais teóricos do anarquismo de origem, desde Proudhon a Malatesta e Ferrer.

Parece ainda que o registro, embora exíguo, de um manuscrito relatado por Christina Figueira sob o título *O anarquismo como método de educação*, corresponde a uma reflexão de Oiticica sobre anarquismo e educação. O fragmento, em que ele parece iniciar uma interpretação dos movimentos de renovação pedagógica como manifestações anárquicas, apenas pode indicar um ponto de partida, sendo insuficiente para se constituir como um texto teórico significativo (FIGUEIRA, 2008, p. 186-189).

Em virtude de sua carreira como professor e sua atuação no Colégio Pedro II, Oiticica esteve sempre ligado à educação. Sua produção pós 1920 continua na imprensa operária, como dito anteriormente, bem como em obras associadas ao ensino da língua portuguesa⁷ as quais podem ensejar a captura de mais elementos de sua reflexão pedagógica e política libertárias.

Florentino de Carvalho, cujo nome de batismo era Raimundo Primitivo Soares, não dedicou uma obra exclusivamente ao tema educacional, mas seu envolvimento com os empreendimentos e iniciativas das escolas modernas é conhecido. Ele foi professor na Escola Nova⁸ da Rua Alegria, no bairro do Brás em São Paulo, e pertenceu a vários comitês, entre os quais o Comitê Pró Ensino Racionalista (NASCIMENTO, 2000, p. 25).

Os textos de Florentino, como os de Oiticica, possuem alta densidade teórica e erudição. Embora se sobressaia com frequência seu pensamento social, percebe-se que havia preocupação com o valor da educação racional. Participava de forma intensa do movimento anarquista, dialogando dentro e fora do país, sem dificuldades aparentes em transitar da língua portuguesa a italiana. Segundo Rogério Nascimento, com base em informações de Edgar Rodrigues, Campio Cárpio, escritor galego radicado na Argentina, o considerava o maior teórico do anarquismo na América Latina (NASCIMENTO, 2006, p. 184).

Fora das suas colaborações na imprensa social e operária, destacam-se os seus textos *Da escravidão à liberdade*, de 1927; e *A guerra civil de 1932 em São Paulo*, de 1932. Do cotejamento de sua produção nos jornais, juntamente aos textos já trazidos a lume, se poderá extrair excelentes elementos sobre a reflexão político-pedagógica libertária elaborada em terras brasileiras.

Uma reflexão sobre a educação aparece em seu artigo *A necessidade do ensino racionalista* no jornal *A voz do trabalhador*, de 1914. Nele, Florentino mostra que educação e política são indissociáveis. Por isso, critica certo tecnicismo pedagógico, afirmando que embora tenha havido uma evolução nos métodos, estes sempre estão sujeitos à sua aplicação. No caso da educação do Estado:

é certo que alguns dos modernos métodos da pedagogia [sic] racional e científica foram finalmente considerados como uma necessidade iniludível, a todas as classes sociais iniludível, e em substituição aos arcaicos sistemas de instrução e educação. Mas os dirigentes [sic], especialmente, os Estados, tiveram o máximo cuidado de exporgar, [sic] com um escrúpulo verdadeiramente

⁷ Podem-se citar: *Manual de Estilo*, de 1926; e *Um programa heterodoxo de português nas escolas*, de 1948, que fogem ao período abordado neste artigo.

⁸ O registro do nome de Florentino de Carvalho como professor na Escola Nova está na revista *A Vida*, nº 5, 1915, p. 80.

sistemático, todas as noções de ordem moral e intelectual que não se colimam com a série de privilégios [sic], de convencionalismos e injustiças que vivem à custa do aniquilamento das harmonias naturais. Esta tarefa não ofereceu dificuldades, O método intuitivo, demonstrativo e objetivo é o tecnicismo pedagógico [sic], que pode ser mais ou menos limitado, e aplicado de forma a não prejudicar o regime [sic] estabelecido (CARVALHO, 1914, p. 2).

Sob esta perspectiva, os métodos estão sempre condicionados a sua aplicação, ou seja, nunca há neutralidade na educação. O sentido que ela assume está sempre subordinado ao regime estabelecido. Num estado religioso, ‘todos os súditos devem ir à missa; num estado monárquico todos os habitantes devem amar o monarca; e num estado democrático todos os cidadãos devem ser republicanos’ (CARVALHO, 1914, p. 2).

Sem dúvida, a não problematização da realidade social, que passa a ser tomada como um dado natural, permeia a crítica de Florentino de Carvalho. Os sistemas e regimes de governo são reafirmados e tomados como naturais e normais; isto é, aquilo que é ensinado não resulta de um livre exame da razão, que é o princípio da própria ciência. É por isso que ele chama de ‘pseudo-ciência’ aquela que é aplicada pela educação do Estado e de ‘preconceito’, as ideias errôneas que se formam a partir desse sistema.

o culto à bandeira, que simboliza uma nova divindade indefinida e indefinível, que se chama pátria ou nação, e que parte de um princípio exclusivista [sic] e antagônico à solidariedade humana. O culto à bandeira estende-se aos numerosos [sic] santos – pais da pátria – que constituem o calendário do Estado. Estes mal chamados pais da pátria, são ou foram homens como os outros, e frequentemente, os que mais tiranizaram e escravizaram os povos, são os defensores dos privilégios [sic] e por isso os glorificam (CARVALHO, 1914, p. 2).

Nesse trecho é possível pensar, por exemplo, nos currículos oficiais do ensino de história brasileiros. Segundo Bittencourt, no Brasil “desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX” (BITTENCOURT, 2009, p. 61).

Florentino assinalava ainda que um dos princípios mais deprimentes ensinados pela educação oficial e seus métodos é o do egoísmo, do exclusivismo e da competição, que ele designava como ‘caça ao homem’. É dessa forma que a solidariedade humana é completamente embotada:

os métodos da educação oficial são criados de forma a despertar nas crianças o preistorico [sic] e bárbaro instinto da caça, o gosto pelas armas e pelo assassinato, com a diferença de que não é a caça aos outros animais, por uma necessidade fisiológica [sic]: é a caça ao homem, por um preconceito errôneo e

por uma necessidade alheia, necessidade de uma classe que não poderia subsistir [sic] sem a guerra permanente (CARVALHO, 1914, p. 2).

Florentino buscava argumentar, por um lado, levantando os componentes que poderiam formar o sentimento de competição nos indivíduos e, por outro lado, os que negavam a solidariedade e a fraternidade entre os homens como condição ao seu pleno e livre desenvolvimento. Tratava-se, obviamente, de concepções completamente diversas e opostas acerca do indivíduo e da sociedade.

Apontamentos finais

Um levantamento inicial permitiu observar algumas ideias anarquistas relativas a questão educacional no Brasil. É certo que alguns estudos abordaram problemáticas do gênero, como, por exemplo, a relação entre educação e revolução, mas os escritos e pensamentos tomados à análise, via de regra, apenas ilustram os princípios libertários expressos pelos referenciais teóricos de base do anarquismo como Kropotkin, Malatesta e Elisé Reclus (CALSAVARA, 2004; LUIZETTO, 1982).

E, desse modo, a originalidade das elaborações dos militantes e educadores brasileiros, ou aqui radicados, ficam sem o devido destaque, uma vez que passam a ser consideradas como simples adaptações dos teóricos europeus às realidades nacionais. Quando, ao contrário, as formulações dos pensadores são colocadas em primeiro plano de análise, e não elencadas como exemplares apenas, talvez seja possível se aproximar, cada vez mais, de um pensamento educacional libertário propriamente brasileiro.

Alguns pontos oferecem campo para problematizações. Em primeiro lugar, não é difícil notar a preocupação dos libertários com uma militância que fosse negligente com a questão educacional. Como se viu, o processo de reforma e revolução social só seria possível com a transformação da educação. A formação de seres livres, cômicos e fraternos era inconcebível pela educação pública. Os ingredientes do ensino dogmático, preconceituoso e religioso estavam presentes na crítica à educação vigente. Porém, o preconceito a que se faz referência aqui não leva o sentido que recebe atualmente, significando a discriminação como resultante de uma ação deliberada e consciente; correspondia a uma ignorância da história e das leis que regem a vida nos âmbitos naturais e sociais.

O anarquismo, dos fins do século XIX e início do XX, foi marcado pela defesa intransigente da ciência e pela crença absoluta na razão. E assim, estabeleceu um diálogo

constante com os ideais provenientes do iluminismo, com Kropotkin, Elisé Reclus e Spencer. Kropotkin, geógrafo, escritor e militante russo, em sua obra *Apoio mútuo: um fator de evolução*, publicada em 1902, se posiciona sobre um debate que havia se estabelecido, acerca da evolução, pois naquela época evocava-se o princípio de seleção natural do evolucionismo de Darwin para entender a evolução dos homens desde a pré-história. Em resumo, e de maneira geral, na compreensão corrente haveria uma guerra de cada um contra todos na competição pela sobrevivência. Mas, para Kropotkin, esse não era o entendimento devido da obra de Darwin: ao contrário, o apoio mútuo dos seres vivos travando relações com o meio, formando comunidades, sociedades, bandos e grupos era o princípio garantidor de perpetuação da espécie:

Não pode ser verdade que uma criatura tão indefesa em seus primórdios como o ser humano tenha se protegido e evoluído por meio de uma competição temerária por vantagens pessoais, sem consideração pelos interesses da espécie e não por meio do apoio mútuo, como outros animais. Essa proposição parece de todo indefensável para os que estão acostumados a admitir a ideia da unidade da Natureza; mas, por mais improvável e antifilosófica que seja, ela nunca deixou de ter seus defensores. (...) e concluíram que a humanidade não passa de um agregado frouxo de seres sempre prontos a lutar entre si, só sendo impedidos disso por alguma autoridade. Essa foi a posição adotada por Hobbes. Embora alguns de seus seguidores do século 18 tenham se empenhado em provar que, em nenhuma época de sua existência – nem mesmo na mais primitiva –, a humanidade viveu num estado de guerra perpétua, que os seres humanos foram sociáveis mesmo no “estado de natureza” e que foi a falta de conhecimento, e não a má índole natural humana, a responsável por levá-los a todos os horrores da história inicial, a ideia de Hobbes era, ao contrário, a de que o assim chamado “estado de natureza” não era mais do que uma luta permanente entre indivíduos (KROPOTKIN, 2009, p. 72-73).

Kropotkin entendia que o princípio do apoio mútuo não tinha recebido a devida atenção dos leitores e estudiosos das teses de Darwin e dedicou sua obra a fazer tal demonstração. Por isso cita Henry Thomas Huxley, biólogo inglês discípulo de Darwin:

É verdade que a ciência progrediu desde Hobbes e que temos terreno mais seguro para nos apoiar do que as especulações de Hobbes ou de Rousseau. Mas a filosofia hobbesiana ainda tem muitos admiradores; e ultimamente surgiu uma tendência que, adotando a terminologia de Darwin, e não suas ideias principais, construiu um argumento em favor da visão de Hobbes sobre o homem primitivo e conseguiu até mesmo dar-lhe uma aparência científica. Como se sabe, Huxley foi o fundador dessa escola. Num artigo escrito em 1888, ele representou os homens primitivos como se fossem tigres ou leões, destituídos de quaisquer concepções éticas, levando a luta pela sobrevivência a seu mais amargo fim e vivendo uma “contínua luta livre”. (KROPOTKIN, 2009, p. 73)

A discussão versava sobre o darwinismo social, colocando em polos opostos as noções de mutualismo e competição, contudo, os anarquistas em geral sempre se posicionaram pela

primeira, entendendo que a segunda correspondia a uma leitura errônea dos pressupostos darwinistas. O nº 7 de *A Vida*, por exemplo, trazia à tona esse debate por meio de um artigo, sem autoria, intitulado *Luta pela existência e cooperação*:

contra esta macarrônica interpretação do darwinismo aplicado ao campo social muitas vezes se insurgiram os mais respeitáveis representante [sic] do darwinismo, e ainda em um dos últimos números da revista inglesa [sic] ‘The new Statesman’, um escritor lembra que Wallace – que, como é sabido foi um dos fundadores da escola darwinista – era socialista, e Darwin mesmo dizia que o termo ‘luta pela existência’ implicava um conceito moral caso se quizesse extende-lo [sic] ao agregado humano. (*A Vida*, 31/05/1915, p. 109)

Mesmo que de modo difuso, a visão dos anarquistas sobre educação não parecia se compatibilizar com a ideia da sobrevivência do mais forte sobre o mais fraco:

O darwinismo social – considerado da maneira que o intendem [sic] os sectarios da destruição violenta – é uma teoria de canibais que assinalaria o fim do progresso civil (...) a competição é uma lei de morte, onde a cooperação é uma lei da vida. É monstruoso querer fazer da competição o princípio diretor da evolução (...) Huxley – outro respeitável darwinista – costuma dizer que a evolução moral consiste em contrariar a evolução material e mecânica e Kropotkine, no seu belo livro ‘Apoio Mutuo’, mostrou toda a falsidade da biologia fratricida, que agora se quis enaltecer por alguns escritores militaristas. (*A Vida*, 31/05/1915, p. 109)

Não se pode esquecer que naqueles anos vivenciava-se o clima da Primeira Guerra Mundial, evento que representava, para os anarquistas, a sobreposição do espetáculo deprimente do patriotismo ao internacionalismo e da barbárie que se afirmava no lugar da civilização.

E, embora a reflexão anarquista sobre educação pudesse remeter a uma interlocução mais profunda com referenciais como Darwin, também foi possível identificar influências como a do filósofo inglês Herbert Spencer (1820-1903). Mas os posicionamentos em relação às suas ideias mereceriam maiores aprofundamentos.

Atribui-se a Spencer o darwinismo social, ou seja, a aplicação do evolucionismo ao universo social. Todavia, os anarquistas sempre reafirmaram o princípio do mutualismo. O fato é que não se poderia descartar, ao que tudo indica, uma certa gama de determinismos e evolucionismos de modo difuso e contraditório no desvendamento das influências da reflexão política sobre educação no Brasil elaborada pelos anarquistas. O que não se descaracteriza é a percepção da educação como modeladora do caráter do povo.⁹

⁹ São de Spencer as obras: *O indivíduo contra o Estado* (1884) e *A educação intelectual, moral e física* (1863). Elas ajudam a entender as afinidades deste pensador com os ideais libertários.

A escola, para os anarquistas, era um mundo, que abrigava várias atividades, festejos, estratégias (PASSETTI; AUGUSTO, 2008, p. 57-58). E, além dela, o jornal, as revistas, os livros, o teatro, as conferências, os piqueniques, as excursões, as quermesses, os festivais, as manifestações e greves, tudo se revestia de um aspecto pedagógico. Todo esse esforço visava conscientizar, iluminar e desenvolver os caracteres humanos. E, nesse sentido, a educação do Estado se mostrava nefasta. A ideologia da pátria fazia também da escola ‘o prelúdio da caserna’.

É por isso que aparecem nos textos, com frequência, as oposições dicotômicas dogma x livre pensamento; dogma x razão; ensino religioso x ensino racional. Sabe-se que uma das bandeiras anarquistas em toda parte era a do anticlericalismo. E há que se ressaltar o fato de que no Brasil isso não equivalia a uma ideia fora de lugar, pelo contrário, já que nas escolas oficiais:

o ensino de história sagrada fazia parte da doutrina religiosa e era mais difundido do que o da história profana ou laica, permanecendo nos planos de estudos de muitas escolas públicas, mesmo após o advento da República e a separação entre Igreja e Estado (BITTENCOURT, 2009, p. 62).

A relação entre educação e sociedade é simples apenas aparentemente. Uma observação detida dos textos não permite afirmar qualquer inconsciência por parte dos educadores e militantes do modo complexo pelo qual se desenvolve tal relação. Neste sentido, a educação libertária – integral e racional – podia ser entendida como uma prática que, aliada a outras, colocaria a sociedade em processo de reforma. Daí a preocupação que tinham com o meio social na formação do caráter das crianças.

Tal perspectiva dá a dimensão que se tinha dos fatores envolvidos nos processos de socialização e reprodução social. Os textos aqui analisados mostram que os anarquistas brasileiros tinham clareza de que os regimes econômicos e políticos – numa palavra: *o status quo* – não se perpetuavam apenas pela coerção econômica e via monopólio da violência do Estado, mas havia o papel fundamental do ensino ‘metafísico’, mistificador das ilusões e da ignorância na manutenção desse *status quo*. Dessa forma, nenhum processo revolucionário poderia se perpetuar sem jamais cuidar dessa degeneração dos caracteres humanos, pois era por meio dela que se formariam os exclusivismos, os egoísmos, a competição e a incitação ao poder dos autoritarismos individuais que passariam a coletivos.

É a partir de elementos como esses que se torna mais factível uma aproximação para a compreensão do pensamento libertário sobre educação no Brasil; é das elaborações enraizadas nas questões nacionais, nos problemas internos, ainda que relacionados ao contexto internacional

– já que quando a reflexão busca explicações tende a fazer generalizações – que se pode dar maior destaque aos pressupostos do pensamento libertário educacional no Brasil.

Os apontamentos levam a um rico campo de questões que podem ser exploradas a título de futuras pesquisas, como forma de se alcançar o esboço da reflexão política e pedagógica do anarquismo brasileiro. Alguns trabalhos se concentram em indagar como se estabelecem as relações e interlocuções entre os referenciais teóricos envolvidos nas reflexões presentes nos textos daqueles militantes, educadores e intelectuais libertários. Como se articulam os vários postulados evolucionistas na perspectiva libertária de educação? Quais as concepções relativas aos determinismos e a questão da formação moral dos homens? Quais seriam os princípios de uma educação libertária? O que entendiam por educação? Como se articulava a relação entre a educação escolar, as influências do meio social e as tendências nas crianças? Como se relacionavam, para a reflexão libertária, métodos de ensino, em termos de conservação e revolução?

O exame e aprofundamento dos textos, bem como a ampliação de análise para abarcar uma cronologia mais extensa, possibilita que cheguemos em maiores considerações. No entanto, alguns indicativos se desenham nesse aspecto, como, por exemplo, as aproximações e distanciamentos das perspectivas sobre os métodos pedagógicos entre anarquistas e escolanovistas. Como deixou claro Oiticica, os métodos se subordinam à sua aplicação, que é social, assumindo seu contorno político revolucionário ou reacionário, sobretudo, quando administrado e organizado pelo Estado. E, no Brasil, a substituição do método do ensino mútuo pelo método intuitivo nas determinações do Estado para a escola primária não havia mudado significativamente os padrões curriculares institucionais, muito menos expressaram, como se sabe, qualquer preocupação com a questão social (SAVIANI, 2013, p. 132-138). Impossível, portanto, aos educadores libertários, ter qualquer ‘entusiasmo’ pela educação ou tê-la por panaceia.

Por fim, outro ponto que fica mais ou menos evidente, é que a escola pensada pelos libertários era diferente da educação vigente por diversas razões. Na dimensão curricular, os anarquistas defendiam o ensino das várias áreas do conhecimento, como eram as disciplinas ensinadas tradicionalmente, todavia faziam uma ressalva, como visto nos textos, quanto ao ensino das tradições da pátria, ao ensino religioso e da história, já que a celebração das datas comemorativas construía a memória da nação – com o correspondente culto aos seus heróis – e

modelavam os valores morais das crianças no sentido da submissão, da obediência, do respeito às instituições e às hierarquias sociais. Tratava-se de uma educação moral e cívica que causava verdadeiro horror aos anarquistas.

Fontes:

BREVES, Arthur. A Revolução Franceza de 1789. **O livre pensador**, ano II, nº 3, São Paulo, 1 de julho de 1909, p. 1-3.

CARVALHO, Florentino de. A necessidade do ensino racionalista. **A voz do trabalhador**, ano VII, nº 46, Rio de Janeiro, 1 de janeiro de 1914, p. 2.

LIMA, Efrem. A instrução e o Estado. **A vida**, ano I, nº 3, Rio de Janeiro, 31 de janeiro de 1915, p. 6-7.

OITICICA, José. Princípios e Fins. **Spartacus**, ano I, nº 3, Rio de Janeiro, 16 de agosto de 1919, p. 1.

_____. Não há meio. **Spartacus**, ano I, nº 12, Rio de Janeiro, 18 de outubro de 1919, p. 1.

PENTEADO, João. As escolas e sua influência social. **A vida**, ano I, nº 2, Rio de Janeiro, 31 de dezembro de 1914, p. 8-9.

_____. Instrução e problema social. **A Guerra Social**, ano I, nº 19, Rio de Janeiro, 3 de abril de 1912, p. 1.

PINHO, Adelino de. A escola, prelúdio da caserna. **A vida**, ano I, nº 5, Rio de Janeiro, 31 de março de 1915, p. 75-77.

Luta pela existência e cooperação. **A vida**, ano I, nº 7, Rio de Janeiro, 31 de maio de 1915, p. 109-110.

Referências Bibliográficas:

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**, 3ª ed., São Paulo, Cortez, 2009.

CALSAVARA, Tatiana da Silva. **Práticas da educação no Brasil** – a experiência da Escola Moderna em São Paulo. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, 2004.

CAMPOS, Adreia da Silva L. de. **Fábio Luz e a pedagogia libertária: traços da educação anarquista no Rio de Janeiro (1898 – 1938)**. 2007. 123p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

FIGUEIRA, Cristina A. Reis. **A trajetória de José Oiticica: o autor, o jornalista e o militante anarquista na educação brasileira**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2008.

FORTUNATO, Marinice da Silva. **A experiência educacional de autogestão: a escola moderna nº 1 na sua gênese**. 1992. 336p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 1992.

GALLO, Sílvio. “Francisco Ferrer Guardia: o mártir da Escola Moderna”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 241-251, Aug. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 3/7/2019.

GUILLAUME, J. **L’internationale: documents e souvenirs (1864-1878)**, t. 1., Paris: Societé Nouvelle de Librairie et d’edition, 1905.

HALL, M.; PINHEIRO, P. S. **A classe operária no Brasil (1889-1930) V. 1**, São Paulo: Alfa-Ômega, 1979.

JOMINI, Regina Célia Mazoni. **Uma educação para a solidariedade: contribuição ao estudo das concepções e realizações educacionais dos anarquistas na Republica Velha**. Campinas. 1989. 189 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – FE/UNICAMP, 1989.

KAMEL, Dilson José Nogueira. **José Otíca: um anarquista brasileiro**. (dissertação de mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1997.

KROPOTKIN, Piotr. **Ajuda mútua: um fator de evolução**. São Sebastião: A Senhora Editora, 2009.

LUIZETTO, Flávio Venancio. **Presença do anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios literário e educacional: 1900-1920**. Tese (Doutorado em História) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – FFLCH-USP, 1984.

_____. “O movimento Anarquista em São Paulo: a experiência da escola moderna nº 1 (1912-1919)”. In: **Educação & Sociedade**, UNICAMP, Campinas: São Paulo, ano VIII, nº 24, agosto de 1986, p. 18-47.

MORAES, J. Damiro de. **A trajetória educacional anarquista na primeira república: das escolas aos centros de cultura social**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – FE/UNICAMP, 1999.

NASCIMENTO, Rogério H. Z. **Florentino de Carvalho: o pensamento social de um anarquista**. Rio de Janeiro, Achiamé, 2000.

_____. “Florentino de Carvalho, um professor indisciplinado!” In: DEMINICIS, Rafael B.; FILHO, Daniel Aarão R.. **História do Anarquismo no Brasil**, vol. 1, Niterói/Rio de Janeiro, EdUFF/MAUAD, 2006, p. 181-202.

PASSETI, Edson; AUGUSTO, Acácio. **Anarquismos e educação**, Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PERES, Fernando A. **Revisitando a trajetória de João Penteadó: o discreto transgressor de limites (1890-1940)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, 2010.

PINTO, Levi F. L. V.. **‘A par dum trabalhador, devemos fazer um pensador’**: a cultura anarquista paulistana nas práticas artísticas e pedagógicas das escolas modernas 1 e 2, Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes – Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2019.

RODRIGUES, Edgar. **O anarquismo na escola, no teatro e na poesia**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1992.

_____. **Novos rumos: pesquisa social (1922-1946)**, Rio de Janeiro: Edições Mundo Livre, 1978.

SANTOS, L. E. **A trajetória Anarquista do educador João Penteadó:** leituras sobre educação, cultura e sociedade. 2009. 298p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, 2009.

SANTOS, Luciana E. dos; SILVA, Doris Accioly e: “Trajetória e produção literária de João Penteadó a partir de seu arquivo pessoal” In: MORAES, Carmem S. V. (org.) **Educação Libertária no Brasil – Acervo João Penteadó: inventário de fontes**, São Paulo: Fap-UNIFESP; EDUSP, 2013.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2013.