

educação anarquista e escolas modernas

marina centurion dardani

A educação sempre ocupou um lugar de destaque entre os anarquistas. Como ação direta, compôs a luta contra toda forma de autoridade e conquista da liberdade. Enquanto defensores de uma educação contra-hegemônica, não autoritária, liberta do sistema de castigos e recompensas, das hierarquias, dos dogmas e obediências, os anarquistas, com base em concepções advindas, principalmente, de Willian Godwin, Charles Fourier, Max Stirner, Pierre-Joseph Proudhon e Mikhail Bakunin, fundaram espaços educacionais que escandalizaram a sociedade europeia, no final do século XIX e início do século XX, assim como a sociedade brasileira do início do século passado.

Uma das principais contribuições para o entendimento deste modo de educar contra-hegemônico libertário pode ser buscada em Willian Godwin (1756-1836). Filho de um pastor dissidente, frequentou diversas escolas religiosas chegando, inclusive, a se tornar pregador. Em 1783, todavia, Godwin abandonou a igreja e a religião e passou

Marina Centurion Dardani é mestre em Direito Administrativo e doutoranda em Ciência Política pela PUC-SP. Contato: marina.centurion@gmail.com

a se dedicar ao estudo da educação, dentre outros temas. Afastando-se cada vez mais do ambiente e das concepções conservadoras sob os quais foi criado, Godwin se envolveu com Mary Wollstonecraft (1759-1797), uma instauradora do movimento feminista, que havia escrito, em 1792, a obra *Reivindicação dos direitos da mulher*. Em meio às sagazes colocações de Mary Wollstonecraft acerca da necessidade de as mulheres terem acesso à mesma educação que os homens, Godwin publicou dois importantes textos para a compreensão de sua proposta sobre educação: *Inquéritos acerca da justiça política*, de 1793, e *The enquirer*, de 1797. Nessas obras, ele mostra como os sistemas escolares, estatal e dominical, doutrina as mentes das jovens gerações incutindo nelas condicionamentos que legitimam o Estado, os dogmas e os privilégios das classes mais ricas. Para tanto, fazem uso de mecanismos que não são notados à primeira vista, a despeito de não serem nada sutis, como a reiterada propagação de conhecimentos ultrapassados, que fixam, na mente das crianças e dos jovens, crenças que deveriam ter sido abandonadas, além, é claro, do controle sobre a criatividade humana. Por meio desses mecanismos, reprimem a vontade própria das crianças e dos jovens, massacrando-os com conteúdo que não lhes interessam por meio da imposição de medos e da coação. Godwin percebeu ser primordial para uma educação voltada para a liberdade que o indivíduo exerce a vontade de aprender, de investigar por si mesmo, de exercitar seu próprio pensamento sem ser vilipendiado com a imposição de vontades ou limites externos. Se a educação fosse baseada na vontade de aprender dos indivíduos, as figuras do aluno e do mestre poderiam, inclusive, deixar de existir, pois a independência e a igualdade ganhariam destaque,

e a liberdade daquele que aprende implodiria a relação de submissão e dependência existente entre alunos e professores. O estudante aprenderia por vontade própria e não por vontade de seu mestre, exerceria um ato de liberdade e não um ato de submissão.

Godwin mostrou ainda que a educação não pode ser fundada em castigos. Para ele, uma nova forma de sociabilidade só será possível se for baseada na extinção do castigo, única maneira capaz de viabilizar a realização da justiça política. Se na busca pelo conhecimento partir da vontade do interessado haverá escolha respaldada por liberdade, não haverá espaço para os superiores interessados na educação calcada na punição como meio de introjetar sentimentos de inferioridade e de submissão: a punição como prática metodológica na educação castra a liberdade das crianças e as molda à obediência e à covardia. Em nome de uma suposta proteção de bens valorizados pela comunidade, a punição suspende direitos, castiga o corpo e a mente, e marca, irremediavelmente, a vida das crianças.

Charles Fourier (1772-1837) também contribuiu para a invenção de novas formas de se pensar a educação para que os indivíduos pudessem ter suas paixões libertas. Divulgador da “lei da atração passional”, Fourier deu destaque à importância das paixões na educação das crianças e dos jovens. Para ele, o fim da Civilização, isto é, da sociedade opressora na qual vivia, e a construção da Harmonia, sociedade por ele pensada na qual todos os indivíduos viveriam de modo harmônico uns com os outros e todos com a natureza, dependia da adoção da lei da atração passional. Esta nova sociedade baseada em inéditas formas de organização e de convivência seria criada, em princípio, em um falanstério.

Suas propostas mostram que a educação existente na Civilização jamais seria capaz de criar outra sociabilidade, pois estava calcada na centralidade dos livros, na imposição de conhecimentos não desejados, na autoridade dos adultos, na educação não integral e na repressão das paixões. Dentre os doze tipos de paixões¹ elencadas por Fourier, a paixão *papillone*, que é a paixão da variação, presente no incessante desejo humano de mudanças e opostora direta da entediante atividade única, é essencial para a compreensão da nova educação proposta por ele. Ela é central para a educação (e para o trabalho), pois é responsável pela incessante vontade dos indivíduos de ir de “flor em flor”, na justa cadência de suas curiosidades e de seus interesses. Para Fourier, é inconcebível que as atrações parcelares sejam sufocadas e o indivíduo seja condenado a se dedicar integralmente a uma única atividade durante toda a vida. Tão fundamental quanto a possibilidade de ir de flor em flor, a oposição à presença de um preceptor na educação das crianças e jovens faz das propostas de Fourier um contraponto às ideias de Rousseau. Para Fourier, a educação das crianças deve ser feita não por um adulto, autoridade hierárquica que exige obediência e submissão, mas por outras crianças um pouquinho mais velhas. Elas se aproximariam por afinidades, em séries, uma vez que as crianças, como todos os seres humanos, têm uma tendência espontânea para se agruparem de acordo com as atrações promovidas pelas suas paixões.

Fourier, sem dúvida, foi um pensador que gerou, e talvez ainda gere, muitos estranhamentos e reflexões. Altamente criativo, defendia a liberdade e a indisciplina. Agindo como um verdadeiro descobridor da lei da atração passional, Fourier imagina, fantasia, cria e, ao mesmo

tempo, expressa em termos objetivos e minuciosamente descritos suas descobertas: ele assegura às crianças um estatuto de maioridade.

Além de Godwin e Fourier, a hegemonia de uma educação voltada para a obediência e castração da liberdade também foi objeto de estudos de Max Stirner (1806-1856). Em um ensaio chamado *O falso princípio de nossa educação*, Stirner situa a tendência de massificação existente na educação alemã e defende a adoção de uma educação voltada para o indivíduo, uma verdadeira singularização do aprendizado no intuito de que cada sujeito possa se tornar seu próprio mestre. Para ele, a educação deve permitir que o indivíduo se autodetermine, criando sua subjetividade a partir da posse de suas coisas e, principalmente, a partir da posse de si. Ele aspirava algo além do humanismo e do realismo: defendia que a educação deveria propiciar ao indivíduo a “unidade” e a “onipotência de nosso Eu que se basta a si mesmo”², posto que a educação ofertada pelo humanismo e a oferecida pelo realismo são autoritárias e dirigidas para a formação de personalidades desejáveis e padronizadas, conectadas a um padrão moral. Esse ensino sufoca quase que por completo o aparecimento de singularidades. Aproximando-se de Godwin, Stirner confere centralidade à vontade nesse processo de autodeterminação e singularização da educação. Afirmar que o saber deve morrer para que na morte reflora em Vontade. A educação, para ele, tem que permitir que o saber, entendido como um bem, um objeto de posse, se sublime em vontade e que, imbuído de vontade, o indivíduo possa se desenvolver. A educação para Stirner, portanto, deve possibilitar que o indivíduo desenvolva a sabedoria egoísta para que possa se autodeterminar, independentemente da

influência de Deus ou da humanidade. As causas externas, especialmente aquelas impostas pelo ensino, são obstáculos que precisam ser afastados para que a vontade egoísta de cada pessoa possa inspirar e afirmar a individualidade e o personalismo do Eu. O personalismo proposto por ele é, dessa maneira, uma forma de ensino que permite ao indivíduo ser criador e inventor de sua própria vontade, tornando-se dono de si, tornando-se “Único”. Trata-se da implosão das práticas de soberania e de ideia-fixa e da invenção de singularidades.

Outro pensador que contribuiu para a formação das bases da educação anarquista foi Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865). A despeito de não possuir uma obra específica sobre educação, Proudhon mostrou a existência de dois sistemas educacionais na França e as vantagens de uma educação politécnica. A primeira constatação de Proudhon reforça um ponto de vista já discutido por outros pensadores libertários: a educação dos burgueses e a educação dos proletários não são idênticas. Aqueles têm acesso a uma educação que os capacita para a manutenção e perpetuação de sua posição de classe dominante, e estes a uma educação que os molda para a submissão e para a obediência. A destruição definitiva desse cenário só seria possível por meio da mudança concomitante das estruturas sociais e da consciência do povo, por meio do trabalho em uma sociedade mutualista e livre. Aliás, o trabalho está no centro da segunda grande contribuição trazida por Proudhon para a educação libertária. Para ele, é salutar que a instrução escolar prepare o aprendiz para o trabalho. Qualquer outro tipo de instrução que separe a escola do trabalho não interessará aos trabalhadores. Os aprendizes precisam ter conhecimento de todo o processo de produ-

ção e não apenas do processo específico do seu trabalho. Não podem estar presos ao trabalho parcelar, alienante. O trabalho manual não deve ser apartado do trabalho intelectual: não pode haver separação entre pensamento e prática, entre trabalhos destinados aos proletários e trabalhos destinados aos burgueses. Para tanto, defende a generalização da aprendizagem politécnica: o trabalho manual deve entrar na base da educação para que, dessa maneira, a divisão entre as duas modalidades desapareça e contribua para a formação de indivíduos mais livres. Para tal propósito, Proudhon defende a criação de oficinas, locais nos quais os estudantes teriam a possibilidade, por meio do trabalho prático, de chegar a novas formulações. Tal método contribui para o desenvolvimento das habilidades manuais, assim como das habilidades intelectuais e propicia ao aprendiz o conhecimento das várias etapas envolvidas no processo de produção de um objeto. É a educação simultânea da inteligência e dos sentidos. Tal como Fourier, Proudhon defende uma instrução integral.

Por fim, vale destacar as contribuições de Mikhail Bakunin (1814-1876), que ao pensar a educação de sua época introduz a temática da educação antiautoritária e integral. Mostra, assim como os demais pensadores que lhe antecederam, que a educação tal como era praticada estava voltada para a manutenção dos privilégios de classe dominante e para a submissão das massas. Bakunin foi um grande crítico do uso que a burguesia fazia da ciência. Defendia que todos deveriam reivindicá-la como um bem comum. A sua crítica tem relação direta com a importância que o Iluminismo e o Positivismo conferiam à ciência: a ciência tomou o lugar antes ocupado por Deus, tornando-se uma nova autoridade absoluta, razão pela

qual deveria ser questionada para que suas limitações fossem reconhecidas e sua defesa cega não a transformasse em um novo dogma. Ele direciona sua crítica àquela ciência puramente abstrata que serve apenas aos interesses de poucos. Grande defensor da educação integral, voltada para a liberdade, também critica, na esteira de Proudhon, a separação artificial do trabalho manual e do trabalho intelectual. Mostra muito bem que a separação entre ambos faz com que, psicologicamente, o trabalho manual seja vivenciado como um castigo, reforçando entre os próprios trabalhadores que alguns poucos mandam e os demais obedecem. Bakunin compreende, ainda, que o ensino teórico ou científico deve caminhar junto com o ensino prático ou industrial. Aliado a esses ensinamentos, as crianças deveriam, segundo Bakunin, ter acesso a um ensino moral consistente em experiências que valorizassem o trabalho, o desprezo pela autoridade e o respeito pela humanidade e pela liberdade.

As concepções anarquistas atingiram em cheio uma série de questões sedimentadas como inalteráveis para a sociedade conservadora. A colocação em prática de tais concepções gerou escândalos, atirou combates e colocou o problema dos castigos e das recompensas no centro do agir anarquista na educação.

A primeira experiência de um espaço educacional que adotou as concepções libertárias foi o Orfanato Prévost de Cempuis dirigido, por 14 anos, por Paul Robin (1837-1912), pedagogo, palestrante, redator e fundador do periódico anarquista “A instrução integral” (1895). Redator da moção sobre educação integral aprovada no Congresso de Bruxelas, Robin entendia que o direito à instrução deveria ser igual para todos. Todas as crianças deveriam ter

a possibilidade de desenvolver suas faculdades, adquirir todos os conhecimentos que suas aptidões permitissem, além de poderem aprender ofícios que as agradassem. No Orfanato Prévost de Cempuis, que recebeu entre 120 e 180 crianças de ambos os sexos, Robin teve a chance de colocar em prática os princípios da instrução integral, da superação da autoridade dos professores, da instrução com base na observação e na experiência, do exercício da liberdade pelas crianças, da coeducação dos sexos, da politecnia. Assim, levou adiante as práticas de uma educação anarquista baseada em dois polos: na educação integral, ou seja, na educação que aborda os aspectos intelectuais, físicos, sociais e políticos centrada no ser humano e que se opõe ao modelo de educação capitalista intelectualizada, focada no conhecimento, nos conteúdos e nas técnicas utilizadas para sua compreensão, e na educação politécnica como meio de se evitar o trabalho alienado. Deu grande ênfase à educação física do corpo, tanto pelo ensino da higiene como pela harmonização das atividades físicas com as intelectuais. No Orfanato Prévost de Cempuis, sempre que possível, as aulas e ginásticas eram feitas a céu aberto, nos jardins e nos bosques. Os jogos que estimulavam a solidariedade, os passeios, as excursões e os banhos de mar faziam parte da rotina das crianças. Quando não estavam entretidas com essas atividades, as crianças frequentavam oficinas de aprendizagem com vistas ao desenvolvimento da precisão, da delicadeza dos sentidos e das habilidades manuais. No Orfanato Prévost de Cempuis existiam oficinas de imprensa e encadernação, costura, lavanderia, sapataria, forja e carpintaria. A educação oferecida pelo Orfanato Prévost não estimulava a disputa entre as crianças e sim o exercício da solidarie-

dade, através do apoio mútuo, e o exercício da igualdade, através da coeducação dos sexos. Nada de classificações, de rankings, de competições, de diferenças entre meninos e meninas pelo simples fato de serem de um sexo ou de outro. Atacando diretamente o princípio da punição, amplamente debatido por Godwin, Robin instituiu que as crianças do Orfanato Prévost de Cempuis não seriam submetidas à realização de exames e provas como formas de classificação ou mesmo de medição da quantidade de conhecimentos que haviam acumulado ao longo de determinado período: não estavam submetidas aos prêmios ou castigos advindos de seu desempenho individual.

A sólida experiência do Orfanato Prévost de Cempuis conduzida por Robin foi central para a educação libertária. Abriu caminhos para que outros educadores fundassem espaços escolares voltados para uma educação anti-hierárquica. Robin barrou a educação disciplinar de sua época, impediu o controle sobre os corpos de suas crianças, criou resistências ao governo da vida. Mostrou que espaços que recebem crianças e jovens para uma vida juntos, longe da vigilância e do controle, são possíveis.

Grande militante e pensador anarquista francês, Sébastien Faure (1858-1942), também palestrante e autor da “Enciclopédia Anarquista”, foi uma das pessoas tocadas pelas experimentações de Robin. Faure foi o fundador da La Ruche. Situada em Le Pâtis, numa área de 25 hectares na zona rural de Rambouillet, a La Ruche abrigou cerca de 40 crianças. Tinha como objetivo “preparar as crianças, desde os primeiros passos na vida, nas práticas de trabalho, de independência, de dignidade e de solidariedade de uma sociedade livre e fraterna”, demonstrando “por meio dos fatos, que o indivíduo não é mais que o reflexo

e a consequência do meio no qual se desenvolve” e que “à uma educação nova, à exemplos diferentes, às condições de vida ativa, independente, digna e solidária, corresponderá um ser novo”³. Diferentemente do Orfanato Prévost de Cempuis, La Ruche era independente do Estado. Seus fundos eram provenientes de doações, da venda dos produtos feitos em suas oficinas e das conferências realizadas por Faure. Esta autonomia financeira, aliada à autonomia pedagógica foram os pilares para que ele conseguisse implantar um espaço escolar voltado para a educação libertária. La Ruche era, assim, um espaço comunitário libertário onde crianças e adultos viviam numa comunidade educativa autogestionada e com orientação cooperativista. Não era nem uma escola, nem um internato e nem um orfanato. Seu nome (A Colmeia) era uma alusão direta às referências ao apoio mútuo, elaboradas especialmente por Piotr Kropotkin. Sua direção era conduzida por Faure. A despeito de exercer este cargo, que ocupava transitoriamente, Faure não centralizava o poder e não exercia autoridade sobre os *ruchards*: “um *ruchard* não era um professor, não procurava internalizar regras universais, nem a chave explicativa de tudo, mas suscitava o ensinamento investigativo nas crianças”⁴. Os *ruchards* não eram contratados, nem recebiam salários. Atuavam de forma gratuita e moravam nas dependências da La Ruche. As crianças d'A Colmeia, tal como as do Orfanato Prévost, tinham a oportunidade de experimentar, de conhecer diversas atividades antes de decidirem qual trabalho gostariam de exercer. Para tanto, frequentavam oficinas de tipografia, marcenaria, forja, alfaiataria, rouparia e encadernação. Os produtos feitos nas oficinas eram utilizados para suprir as necessidades de seus membros e para a venda externa. Faure aplicou a

educação integral em La Ruche. Seu método de ensino privilegiava a observação, a experiência. Todo lugar era considerado lugar de aprender. Todas as pessoas com as quais as crianças conviviam eram consideradas educadores, tinham condições de estimular sua curiosidade investigativa. Dessa forma, as crianças não aprendiam apenas nas salas de aulas, mas também nas brincadeiras, nas conversas informais. A curiosidade e a facilidade de aprendizado de coisas novas que interessavam às crianças eram cuidadas com atenção por meio da apresentação de materiais livres de fantasmas, de erros e preconceitos, de argumentos de autoridade. Punições e recompensas também não tinham lugar em La Ruche.

A Colmeia, sob a direção de Faure, foi uma das mais relevantes práticas de resistência e combate à educação disciplinar autoritária, que busca produzir corpos dóceis e úteis por meio da obediência, dos castigos, das punições e das recompensas. Após 13 anos de funcionamento, em 1917, os desdobramentos da I Guerra Mundial mataram A Colmeia, mas não calaram seu fundador e não conseguiram conter a reverberação: o castigo tem que acabar.

A Escola Moderna de Barcelona foi fundada em 08/09/1901, por Francisco Ferrer y Guardía. Sua pedagogia racionalista-libertária espalhou-se pelo planeta e serviu de inspiração para a fundação de dezenas de escolas, inclusive no Brasil. Assim como Stirner, Ferrer y Guardía compreendia a infância como o momento em que a criança tinha a oportunidade e a necessidade de explorar as coisas do mundo, sem que lhe fossem impostos obstáculos oriundos de ideais preconcebidas, sem que lhe fosse imposto o que não lhe é próprio. Como anticlerical que era, Ferrer y Guardía defendia a ciência como meio de

combater os erros tradicionais causados pelas crenças, pela fé que cega e impede os indivíduos de adquirirem conhecimentos por meio da experiência e da observação das ciências naturais. Para ele, as crianças, numa primeira idade, receberiam dos professores noções iniciais e, com o passar do tempo, indicariam e buscariam o saber de acordo com suas curiosidades e vontades. Frequentavam oficinas, participavam de passeios, aulas ao ar livre, contribuíam para o jornalzinho da Escola.

Para Ferrer y Guardía não é pela imposição de conteúdos e pela disciplina da inteligência que se deve educar uma criança. A defesa da ciência efetuada por Ferrer y Guardía não a transformava em um novo absoluto, pois a ciência e a razão eram mescladas com o desenvolvimento e estímulo das emoções infantis. Elas caminhavam juntas e eram estimuladas conjuntamente. No método racionalista de Ferrer y Guardía, a ciência não era puramente abstrata, conforme criticava Bakunin; ela devia ser palpável, aplicável ao cotidiano das crianças. A visão crítica da ciência, o afastamento das crenças e dos dogmas não eram, todavia, as bases únicas do método racionalista criado por Ferrer y Guardía. Ele deixa claro no programa da Escola Moderna que a coeducação dos sexos e a coeducação das classes era algo salutar para que as crianças pudessem expressar de forma livre suas vontades e possibilitar que tanto meninos como meninas, oriundos de quaisquer classes sociais, tivessem acesso à mesma educação para que pudessem desenvolver a inteligência de forma semelhante. Por entender que a religião e o Estado seriam as bases que sustentavam a exploração, era radicalmente contrário ao ensino estatal. Assim como no Orfanato Prévost e em La Ruche, a higiene ocupava um lugar de destaque

na Escola Moderna e era frequentemente abordada em seu Boletim. A Escola Moderna também possuía uma biblioteca e material didático próprios, pois os livros disponíveis na época estavam repletos de disciplina intelectual e moral que visava aniquilar as vontades das crianças. A Escola Moderna também aboliu o sistema de punições e recompensas. Segundo Ferrer y Guardía, a realização de um ensino sem prêmios e sem castigos gerou uma série de pressões na Escola Moderna por parte dos pais que, educados em outro método, não conseguiam lidar com a ausência de um regime de crueldade ou com a ausência de um regime de ostentação de títulos e medalhas.

A Escola Moderna durou pouco (1901-1905) e inspirou muito. Foi impedida de funcionar pelo governo espanhol após um atentado contra o rei. O autor do atentado tinha sido bibliotecário da Escola Moderna, motivo mais do que suficiente para o governo espanhol acusar Ferrer y Guardía de ser o mentor do ataque. Após esse episódio, ele se exila na França. Em julho de 1909, vai visitar a família durante a Semana Trágica espanhola. É preso acusado de participar da revolta no dia 01 de setembro de 1909. Em 13 de outubro, após um falso julgamento, é fuzilado em Montjuich. Emma Goldman afirma que a perseguição a Ferrer y Guardía se deu não pela sua suposta participação na revolta antimilitar e sim pelas práticas revolucionárias adotadas por ele na Escola Moderna. O fato é que Ferrer y Guardía foi morto e a repercussão de sua morte correu o mundo⁵ e chegou ao Brasil.⁶

Assim foi que, em 13 de maio de 1912, foi fundada a Escola Livre, dirigida por João Pentecoste e situada, inicialmente, na Rua Conselheiro Cotegipe, nº 26, no bairro do Belenzinho. Em meados de 1913, a Escola Livre

passou a ser denominada Escola Moderna nº 01. Tinha instalações modestas e oferecia aulas diurnas e noturnas, mediante o pagamento de uma mensalidade. Ofertava aulas de português, aritmética, geografia, história do Brasil e princípios das ciências naturais. O fornecimento dos livros e dos materiais era feito de forma gratuita. Ainda em 1913, foi inaugurada a Escola Moderna nº 02, situada na Rua Muller, nº 74, no Brás. Foi dirigida inicialmente por Florentino de Carvalho e, após, por Adelino de Pinho. Diferentemente da Escola Moderna nº 01, oferecia apenas aulas diurnas. Fazia uso do método indutivo, demonstrativo e objetivo baseado na experimentação, nas afirmações científicas e racionais. Seu programa oferecia aulas de leitura, caligrafia, gramática, aritmética, geometria, geografia, botânica, ecologia, mineralogia, física, química, fisiologia, história e desenho. Exaltava estar preparada para proporcionar às crianças “educação artística, intelectual e moral”, além de conhecimentos de tudo quanto as rodeasse, de ciências e das artes, do belo, do verdadeiro e do real. Para tanto, contava com biblioteca própria, visitas a museus, festas, palestras, sessões artísticas e conferências científicas (A Lanterna, edição de 23/08/1913).

A fundação dessas escolas racionalistas em São Paulo não ocorreu da noite para o dia: mobilizou muitos militantes, exigiu muito esforço e concretizou mais uma ação direta dos anarquistas. A leitura dos jornais anarquistas do início do século XX mostra as dificuldades enfrentadas pelos idealizadores das escolas racionalistas de São Paulo, desde a arrecadação de fundos para a inauguração e manutenção das escolas, como também os ataques e difamações advindos dos setores mais retrógrados da sociedade paulistana.

O início do projeto das escolas racionalistas ocorreu em 27 de novembro de 1909, data em que foi montado um Comitê para a divulgação do programa da Escola Moderna e arrecadação de recursos. A arrecadação de fundos era feita de diversas maneiras: conferências, palestras, festas, bailes, saraus, peças teatrais, quermesses, dentre outras atividades que ajudavam a espalhar a cultura libertária.

A inauguração das escolas foi muito festejada e exaltada, apesar da estrutura não ter sido aquela sonhada e planejada inicialmente. A arrecadação dos recursos necessários para a fundação de um “estabelecimento modelo” ficou muito abaixo da meta estabelecida, entretanto, tal fato não impediu os idealizadores das escolas racionalistas de abrirem os espaços escolares “com excelente mobiliário”.

As escolas foram alvos de críticas e perseguições, principalmente por parte da Igreja, inconformada com seu método de ensino. Antes mesmo de serem inaugurados, ou seja, durante a campanha de arrecadação de fundos para a construção dos espaços escolares racionalistas, diversas críticas ao projeto da Escola Moderna foram destiladas pela parcela mais religiosa da sociedade. As Escolas Modernas de São Paulo se opunham ao ensino clerical e ao ensino patriótico-militar. Seus fundadores entendiam que a construção de um indivíduo livre passava pela educação, mas não só. Tentavam mostrar que o indivíduo em cada ação cotidiana tinha meios para se educar de forma a se tornar apto a capacitar as pessoas ao seu redor para a conquista da liberdade. Logo, a educação para a liberdade ocorria dentro e fora dos espaços escolares: com professores ou com pessoas das mais variadas especialidades. A educação era uma luta do próprio operário e não um

direito que se recebia do Estado. As repressões policiais e as alterações no contexto histórico ao longo da década de 1910 impuseram duros enfrentamentos financeiros às Escolas Modernas de São Paulo. Apesar de terem resistido às repressões policiais ocorridas em 1917 e às dificuldades financeiras que sempre as acompanharam, as Escolas Modernas 1 e 2 foram fechadas em 19 de novembro de 1919, através de um ofício subscrito pelo Diretor Geral de Instrução Pública do Estado de São Paulo, Oscar Thompson. A justificativa se apoiou na explosão de uma bomba na Rua João Boemer, na qual morreu José Alves, diretor da Escola Moderna de São Caetano.

Se as experiências da nova educação realizadas no final do século XIX e início do século XX foram interrompidas pelas Guerras na Europa e por uma reação conservadora-religiosa em São Paulo, hoje elas continuam inspirando modos de ser e formas de saber que combatem a regulamentação dos corpos e dos saberes escolares. Se é difícil pensar uma educação formal apartada do Estado isso se deve à monopolização da educação universal e “aos desdobramentos de práticas em múltiplas escolaridades”⁷. Com a educação obrigatória em instituições reconhecidas e fiscalizadas pelo Estado, a produção de heterotopias dentro desses espaços (e não só neles) é algo que atiza combates e aponta para uma educação que deve ser orientada para a vida, para o viver juntos, para a abolição dos castigos.

Notas

¹ Segundo Fourier, as paixões podem ser divididas em doze tipos: as paixões sensitivas (a visão, o ouvido, o olfato, o tato e o paladar), as paixões afetivas

educação anarquista e escolas modernas

(o amor, a amizade, o familismo e a ambição) e paixões mecanizantes (a *papillone*, a *cabalista* e a *composite*).

² Max Stirner. *O falso princípio da nossa educação*. São Paulo, Intermezzo, 2016, p. 67.

³ Sébastien Faure. *A colmeia: uma experiência pedagógica*. Tradução de Antônio B. Canellas. São Paulo, Biblioteca Terra Livre, 2015, p. 32.

⁴ Luíza Uehara. *A presença de La Ruche: experiências anarquistas in verve*. São Paulo, nu-sol, nº 18, 2010, p. 95.

⁵ Foram fundadas Escolas racionalistas, por exemplo, segundo notícias veiculadas pelos jornais “A Terra Livre” e “A Lanterna” em Torelló (Espanha), Lausanne (Suíça), Lima (Peru) e Milão (Itália).

⁶ Foram fundadas Escolas racionalistas, por exemplo, segundo notícias veiculadas pelos jornais “A Terra Livre” e “A Lanterna” em Campinas, São Paulo, Sorocaba, São Caetano e Porto Alegre.

⁷ Edson Passetti e Acácio Augusto. *Anarquismos & Educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2008, p. 30.

Resumo

O artigo visa investigar as concepções e algumas experiências educacionais anarquistas.

Palavras-chave: educação, obediência, castigos e recompensas.

Abstract

The article aims to investigate the conceptions and some anarchist educational experiences.

Keywords: education, obedience, punishments and rewards.

Anarchist education and modern schools, Marina Centurion Dardani.