

EDUCAÇÃO ANARQUISTA NO BRASIL:

Contexto Histórico-Social

Wilson Alviano Jr.¹

Resumo

O presente texto busca contextualizar as motivações dos militantes anarquistas brasileiros em relação à construção de uma pedagogia afinada com a perspectiva libertária. Para tanto foi realizada uma revisão bibliográfica utilizando os textos de pesquisadores do anarquismo nacional e pensadores clássicos do tema.

Palavras-chave: Educação anarquista. Pedagogia. Libertários.

LIBERTARY EDUCATION IN BRAZIL: Historical Context

Abstract

The present text searches to contextualize the motivations of the militant Brazilian anarchists in relation to the construction of a pedagogy sharpened with the libertarian perspective. For in such a way a bibliographical revision became using the texts of researchers of the national anarchism and classical bibliographical of anarchy.

Keywords: Anarchism education. Pedagogy. Libertarian.

¹ Licenciado em Educação Física, mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo, doutor em Educação pela Feusp. É docente da Universidade Metodista de São Paulo e da Universidade Paulista – Unip. wilson.junior@metodista.br

Numa tentativa de situar os projetos anarquistas relativos à educação, tanto no plano prático quanto no teórico, Luizetto (1989) aponta os temas em torno dos quais eles teriam se desenvolvido, que são: o questionamento social, o projeto de uma nova ordem social e o processo capaz de originar e perpetuar essa nova ordem.

Ao relacionarmos os dois primeiros à educação pretendida pelos socialistas libertários, podemos encontrar paralelo nas posições de Marx e Engels (1998), no célebre Manifesto do Partido Comunista,

Acrescentais assim que estamos destruindo a mais sublime das relações, ao propormos a educação social em lugar da educação doméstica. Perguntamos se vossa educação não é ela também social, condicionada pela situação social, dentro da qual educais vossos filhos, pelo dirigismo direto ou indireto, da sociedade, através de escolas ou de outros meios? Não foram os comunistas que inventaram a intervenção da sociedade na educação; o que eles pretendem é apenas mudar a natureza dessa intervenção, subtraindo-a às influências da classe dominante (p. 33).

Já o último tema, que seria a maneira de originar consciências capazes de trazer e perpetuar uma nova ordem, dispensou atenção majoritária por parte dos autores libertários² que, contrários aos socialistas marxistas, não admitem qualquer forma de governo, acreditando que o caminho para uma sociedade livre não passa por intermediações, muito menos por um governo ou partido.

Assim sendo, como conscientizar a sociedade de que o caminho de sua liberdade só poderia ser construído por ela mesma? Este questionamento fez com que muitos dos autores anarquistas debruçassem-se sobre projetos educacionais que pudessem estimular seu projeto social (Luizetto, 1989). Os modos de ensino e o sistema educacional, que já eram vistos por muitos pensadores

² Empleo os termos Anarquistas e Libertários como sinônimos, uma vez que comumente eles se equivalem desde o Congresso de Haia de 1872, onde os partidários do Anarquismo se denominavam *Socialistas Libertários*, em contraponto aos seguidores de Karl Marx, chamados pejorativamente pelos primeiros de *Socialistas Autoritários*.

libertários como um poderoso instrumento de dominação, começa agora a atraí-los na direção de um projeto educacional que tenha em vista o homem livre (Woodcock, 1981).

Localizar as concepções pedagógicas elaboradas pelos partidários do anarquismo na história não é tarefa das mais fáceis, posto que esse nunca se constituiu em uma doutrina “fechada”. Há, porém, um ponto comum dado por Gallo para entendê-lo, que é a maneira como é compreendido o princípio de liberdade, o qual, segundo este autor, *pressupõe, para sua existência, a convergência de inúmeras liberdades individuais, que se complementam, resultando em uma liberdade maior e mais completa para toda a sociedade* (1995a, p. 22).

Esse princípio coloca-se, então, em oposição ao ideal liberal de liberdade, que privilegia as liberdades individuais, enquanto para os libertários ela é resultante de uma construção social. Proudhon (apud Gallo, 1995a) dizia que liberdade é comunhão, a condição para a existência humana, da mesma forma Bakunin, acreditava que

...esta liberdade de cada um, longe de parar como diante de um marco, diante da liberdade de outrem, encontra aí sua confirmação e sua extensão ao infinito; a liberdade ilimitada de cada um pela liberdade de todos, a liberdade pela solidariedade, a liberdade pela igualdade (1983, p. 28).

Liberdade no conceito desses libertários é um bem social, um patrimônio universal construído historicamente e de maneira coletiva; não tem limites, não termina onde começa a de outrem. Deve coexistir paralela e comumente aos nossos semelhantes, em uma relação dialética entre o individual e o coletivo; parte ativa do poder criador das sociedades e povos. Para eles não se trata apenas da emancipação gradativa, realizável a longos prazos como sugeriam os marxistas, mas de uma emancipação completa e real de toda a classe trabalhadora pela via revolucionária, tendo em sua base *a liberdade*; não a liberdade política, vista apenas como um objeto de conquista, mas a grande liberdade humana que devolverá aos homens, individual e coletivamente, a plena autonomia de seu desenvolvimento.

Outro fator fundamental dessa emancipação ou conceito a ela articulado é a solidariedade. Não a solidariedade que nega a liberdade individual, mas a que confirma e realiza a própria natureza coletiva do homem, em virtude da qual nenhum homem é livre se os homens que o cercam não o são igualmente. É uma ideia que se encontra expressa nos *Direitos do Homem*, redigidos por Robespierre, que proclamam que *a escravidão do último dos homens é a escravidão de todos*.

Essa solidariedade só pode ser um produto espontâneo e social, que tem por bases *a igualdade e o trabalho coletivo* e por objetivo *a constituição da humanidade* (Bakunin, 2000).

Estes conceitos tão caros aos anarquistas, de liberdade e sociedade do modo como estão aqui apresentados, intrinsecamente ligados, podem ser considerados a pedra angular de todo o seu pensamento social, incluindo aí os que se referem aos meios de ensino e às teorias educacionais. Outro princípio que permeia o ideal libertário é o da negação da autoridade instituída externamente. De acordo com Proudhon, *numa sociedade dada, a autoridade do homem sobre o homem está em razão inversa ao desenvolvimento intelectual ao qual essa sociedade chegou* (1983, p. 24).

Bakunin (1983) complementa dizendo que *o direito à liberdade, sem os meios para realizá-la, é apenas uma quimera*. E é aqui que ele dá lugar de destaque ao papel da Educação no projeto social libertário, acreditando que o fundamento real e condição positiva da liberdade são

o desenvolvimento integral e plena fruição de todas as faculdades corporais, intelectuais e morais para todos. São, conseqüentemente todos os meios materiais necessários à existência humana de todos. São, em seguida, a Educação e a instrução. Um homem privado de instrução, um ignorante, é necessariamente um escravo (p. 30).

Desta forma, não é difícil imaginar a origem de uma das principais características da pedagogia libertária, a *autogestão*, que traz em seu bojo a ideia de construção social e a ausência da autoridade que não emerge do próprio grupo e se mantém enquanto legítima.

A autogestão não é exercida na pedagogia apenas pelos libertários, mas é, para estes anarquistas, o veículo no qual os seus ideais de liberdade e transformação social tomam corpo, estando ligada diretamente ao princípio de autonomia.

A proposta libertária é entendida como *objetivo da ação pedagógica*, posto que se dá em todos os níveis da comunidade escolar (Gallo apud Pey, 2000).

Libâneo (2002), ao abordar as tendências pedagógicas progressistas contemporâneas, percebe a vertente libertária e libertadora como diferenciadas. Na proposta libertária, para este autor (p. 36), a autogestão será o *conteúdo* e o *método*; contendo tanto o *objetivo pedagógico quanto o político*. A pedagogia libertária pretende *ser uma forma de resistência contra a burocracia como instrumento de ação dominadora do Estado, que tudo controla, retirando sua autonomia* (p. 36). Como destaca Libâneo (2002) ainda, a proposta libertadora aproxima-se da libertária, mas não se identifica com ela. Paulo Freire é um exemplo de uma proposta libertadora de educação na medida em que luta contra a opressão, por uma ação pedagógica problematizadora e conscientizadora da realidade social e política na qual o indivíduo está inserido. Sua proposta, no entanto, não nega o poder centralizador do Estado nem a organização escolar enquanto tal, mas considera-a como importante instrumento de emancipação, quando articulada e representando os interesses da maioria da população. Trata-se de estratégias políticas diferenciadas de transformação social.

O ensino autogestionário da forma que foi idealizado pelos anarquistas começa a ser fundamentado por muitos deles no que será chamado de *Educação Integral*.

Educação e Anarquismo no Brasil

Não se trata apenas de uma transposição de ideias e ideais de um país a outro a questão libertária brasileira. Há uma proposta que aqui se desenvolveu e que tem suas peculiaridades.

O anarquismo é um movimento que surge no Brasil em oposição às condições de trabalho e de vida dos trabalhadores do emergente parque industrial. Faz todo o sentido a luta pela autonomia como reação dos operários às grandes indústrias.

É importante lembrar que, desencadeada a Revolução Industrial, a adoção do modo de produção taylorista dividiu o trabalho operário. Até então o ofício era valorizado na figura do artesão, que detinha os saberes sobre a manufatura. Com a divisão do trabalho, a grande indústria enquadra o operário em seu modo de produção apoiada pelo Estado burguês. Ao contrário do que se costuma dizer, o anarquismo não surge como um sonho de uma sociedade idealizada, uma utopia distante e descontextualizada, mas sim como uma reação embasada em uma realidade histórica. Assim, essa reação vai valorizar ideologicamente a autonomia operária na forma da autogestão.

Essa reação engloba a rejeição de qualquer ação política que envolva o Estado burguês, entendido por esses anarquistas como aliados das grandes indústrias, assim como rejeita a educação burguesa, que em sua visão serve à classe dominante preparando os filhos do proletariado para futuramente servirem como mão de obra ao trabalho fragmentado.

Desta forma temos alguns dos pilares dessa reação que virá definir o movimento anarquista do final do século 19:

- defesa do ofício (defesa da *integralidade* do trabalhador);
- resistência contra enquadramento pela indústria;
- resistência à política partidária;
- rejeição à educação burguesa.

O fluxo de imigrantes europeus, em especial italianos e espanhóis, vai encontrar o Brasil do início do século 20 em uma fase manufatureira, ideal para a expansão de suas lutas pela autonomia do trabalhador. É interessante notar que as associações operárias e os sindicatos da época tinham uma função de corporações de ofício, ou seja, defendiam não apenas os interesses de classe, mas também

a valorização e perpetuação da profissão. Era nos sindicatos e nas associações que os operários aprendiam mais acerca de seu serviço, auxiliados por outros operários, geralmente imigrantes, com conhecimentos que lhes permitia ministrar cursos de ofício que valorizassem o operariado e mantivessem sua autonomia como classe, e, não raro, alfabetizar seus pares (Beiguelman, 1981).

Parece ser interessante utilizar esse fio condutor para traçarmos as influências das ideias pedagógicas anarquistas europeias entre os libertários brasileiros, e como a pedagogia se tornou uma importante alternativa para os mesmos em determinado momento.

Entre diversos fatores que deram condições para a experiência pedagógica libertária no início do século 20 no Brasil, podemos nos deter em alguns como o imigrantismo, a influência das ideias socialistas divulgadas na primeira internacional sobre a classe trabalhadora brasileira, o “entusiasmo pela educação” durante a primeira república e uma legislação que permitiria uma boa dose de autonomia às instituições educacionais.

Se os últimos 20 anos do século 19 representam a fase principal da desagregação do regime servil, o período 1900-1929 é o da consolidação de uma nova ordem competitiva e de formação e desenvolvimento de uma sociedade de classes nos moldes europeus. As diferentes camadas sociais constroem seus discursos ideológicos de acordo com seus interesses imediatos, criando uma visão de mundo que as comportem. As classes dominantes justificavam a divisão social por meio do discurso, que evidenciava a harmonia natural que deve existir na sociedade. O proletariado utiliza a linguagem oposta para o mesmo problema, difundindo uma imagem dicotômica de estratificação social: explorados e exploradores. A partir daí surgem tentativas de opor as forças do capital e do trabalho, originando o tema da questão social (Nagle, 1974).

O elemento estrangeiro, na figura do trabalhador imigrante, teve papel fundamental nas ações operárias da época, sejam elas greves, conflitos de rua ou, como no caso que trataremos, intervenções culturais que objetivavam conscientizar e preparar o operário de então para uma nova sociedade. A integração deste

elemento às regiões urbanas dar-se-á por fatores econômicos. A imigração nesse início de século é marcada pela superprodução cafeeira em sua fase inicial, que, contrariamente à anterior (1886-1897), procura manter apenas o suprimento de mão de obra, sem condições de absorver e dinamizar estes imigrantes em uma economia em crescimento, ou seja, o impulso econômico inicial que absorveria um trabalhador consumidor acabara. Estes imigrantes, em sua maioria composta por italianos e espanhóis, iriam fatalmente frustrar-se no trabalho rural e sua falta de perspectivas, restando-lhes a opção da integração ao trabalho urbano (Beiguelman, 1981).

As manifestações operárias no início do século 20 visando a melhores condições de vida ou mesmo aquelas que objetivavam a revolução social, conheceram diversas formas de atuação em vários países, inclusive o Brasil.

A grande influência do anarcossindicalismo, especialmente nas décadas de 1910 e 1920, traz em seu bojo diversas estratégias de conscientização das classes operárias por vias culturais, por intermédio da propaganda, tanto escritas quanto orais: peças teatrais, livros, conferências, comícios ou festas populares (Sferra, 1987), contando com a divulgação destas, via panfletos e jornais operários, que proliferavam abundantes na época.

Esta efervescência cultural operária, em um primeiro momento, busca os espaços públicos, principalmente praças e parques municipais, para interagir com o operariado em suas poucas horas de lazer. Estes espaços, com o decorrer do tempo, serão cerceados pelas autoridades públicas, que não veem com bons olhos sua utilização para manifestações “subversivas”. Além disso, a posição abertamente anticlerical adotada pelos libertários em praças vai gerar algumas escaramuças com a Igreja Católica, que obviamente não tolerará a oposição feita por esta parcela do operariado, muito menos seus esforços em arrastar seus fiéis para se dedicarem as “suas” causas. Respondendo a posturas tidas como provocativas, os católicos adotam algumas medidas que visam a opor os fundamentos da igreja ao pensamento socialista, recebendo pronta resposta, como Hardman (1983) ilustra com as reproduções a seguir transcritas do panfleto da Cruzada Eucarística, de 1918:

O operário, e principalmente, o lar obreiro, precisa de um exemplo eficaz de virtude e trabalho. Nada mais apropriado que o oferecido pela sagrada família, Jesus, Maria e José (p. 43).

E, na resposta dos libertários:

Os padrecos, coitados, andam, as tontas (...) eles lançam mão de todos os recursos de catequização e fanatismo. Domingo, na Igreja do Belenzinho, houve sessão... cinematográfica, com intuito evidentiíssimo de atrair para aí, meia dúzia de pobres de espírito (A Plebe, n. 16, de 23/9/1919 apud Hardmann, 1983).

Desta forma, a disputa pelos espaços públicos começa a ser uma fonte a mais de problemas, e os anarquistas sentem naquele momento a necessidade de novas formas de atuação junto a classe operária. Os centros culturais e os sindicatos já serviam como “salas de leitura”, onde os alfabetizados liam jornais para os analfabetos, prática adotada durante as horas de folga por alguns trabalhadores em sua jornada de trabalho. Deste modo, estes locais criaram condições ideais para debates e conferências, fato que não passou despercebido pelos militantes mais letrados. Sobre isto, Rodrigues (1992) esclarece:

Vale dizer que a fundação das escolas libertárias resultou da sementeira empreendida por idealistas agrupados em centros de cultura social, na imprensa operária, robustecida por palestras e conferências (p. 106).

Ação Direta e Educação

Essa urgência em esclarecer a classe operária, em preparar o “novo Homem”, somada às experiências e ideias pedagógicas que vinham da Europa, especialmente as que diziam respeito a Francisco Ferrer e Paul Robin, trará aos libertários brasileiros a inspiração necessária no sentido de criarem escolas operárias. Na prática, o caminho para os anarcossindicalistas virem a criar suas

escolas estava aberto pela Lei Orgânica Rivadavia Corrêa, promulgada em 1911, que reconhecia a independência e autonomia de todos os estabelecimentos de ensino, e até suprime o caráter oficial do ensino (Giles, 1987). Esta lei buscava legitimar as chamadas “escolas isoladas”.

Outra determinante neste sentido está relacionada a um dos princípios mais caros aos anarquistas libertários quanto a sua maneira de atuar: a ação direta, ponto convergente entre os libertários, como ilustra Jomini (1990):

O princípio federativo e a valorização do indivíduo foram pontos comuns às formulações de Proudhon, Bakunin e Kropotkin. Estes, no entanto, divergiram quanto a outras questões como a continuidade ou não da propriedade privada, defendida por Proudhon e refutada por Bakunin e Kropotkin. Discordavam também quanto à distribuição do produto do trabalho, proporcional à tarefa realizada por cada um, proposta por Proudhon e Bakunin e recusada por Kropotkin, segundo o qual a distribuição deveria obedecer o critério de necessidade de cada indivíduo. Entretanto, os três convergiam na recomendação da forma de atuação: a ação direta, misto de defesa da participação direta dos envolvidos – sem intermediação – nos movimentos reivindicatórios e recusa da ação política no aparelho estatal (p. 32).

A ação direta exigiria uma boa dose de autonomia e discernimento ao indivíduo para que este não sofresse manipulações. De acordo com Sferra (1987),

Para os anarcossindicalistas, a ação direta passa pela educação e organização dos trabalhadores em associações de resistência ao capital, chegando à greve geral e à revolução (p. 21).

Como os libertários evitavam a todo custo colocarem-se em posição de comando (Magnani, 1982). A educação começa a ser vista como fundamental aos anarquistas, como destaca Luizetto (1987):

só ela (a educação) poderia criar mentalidades e vontades libertárias capazes de primeiro estimular e impulsionar o processo de mudança social e de, posteriormente, garantir a não degeneração da sociedade ácrata (p. 63).

Esta atribuição quase messiânica dada à educação pelos libertários é que move os anarcossindicalistas brasileiros no sentido de criarem escolas e programas de alfabetização para os trabalhadores operários e suas famílias. Mostra disso são os apelos dos jornais operários da época, que publicavam entusiasmados editoriais, conclamando os operários ao estudo, como pode ser visto na seguinte transcrição de uma nota d'O Amigo do Povo:

Escola Libertária Germinal:

Trabalhadores! Alquebrados pelo exaustivo trabalho de oficina, do campo ou da rua; privados de recursos mínimos, famintos no meio da opulência; mistificados pelo padre, iludidos pelos velhacos, perseguidos, encarcerados, (...) deveis necessariamente velar pelo desenvolvimento intelectual de vossos filhos, a fim de impedir a todo custo que neles se inocule o veneno da resignação aos sistemáticos vexames, as costumeiras infâmias.

(O Amigo do Povo, 19/1/1910 apud Ferreira, 1978).

Do cearense “A Voz do Graphico”:

O sindicato é a escola e o recreio do operário e de sua família; ali ele aprende a ler e ensina os companheiros que desejam aprender...

(A Voz do Graphico, n 1, 25/12/1920 apud Gonçalves; Silva, 2000).

Este mesmo periódico, ao longo de suas edições, irá veicular permanentes convites para palestras e conferências (Gonçalves; Silva, 2000). Como define Hardman (1983), *a moral anarquista esteve sempre preocupada em montar uma fortaleza cultural que resistisse aos males da ordem dominante e fosse como um campo de treinamento para a comunidade do porvir* (p. 64).

Essa tendência a uma nova direção em termos educacionais se faz sentir na aceitação e introdução em Escolas Libertárias brasileiras das propostas de Ferrer y Guardia de coeducação de ambos os sexos (apud Carrão, 1997). Assim como o educador espanhol, os anarquistas brasileiros não aceitariam a educação em separado para as mulheres. Para alguns, a educação feminina dispensa especial preocupação, como assevera José Oiticica, cujo texto citado por Carrão (1997) está reproduzido a seguir:

Basta considerar a educação de um filho para medir o alcance da educação intelectual da mulher. Criar um filho, educar um filho, é um problema que exige uma instrução vasta e variada. Toda mãe de família deveria ser uma pedagoga (p. 43).

A responsabilidade da educação na estruturação de uma nova sociedade, porém, não era uma característica exclusiva dos anarquistas libertários, mas sim uma visão da época, especialmente no Brasil.

A escolarização como motor da história é uma crença resultante do chamado *entusiasmo pela educação*, característica da década de 20, mais intensa em determinados Estados ou regiões (Nagle, 1974), e era basicamente uma tentativa de resolver novos conflitos e/ou desafios propostos pelas transformações sociais do século que se iniciava. A passagem do sistema agrário-comercial para o urbano-industrial vem romper os alicerces da sociedade estamental e estruturar a sociedade de classes.

Diante desse quadro, movimentos político-sociais e correntes ideológicas delimitam novas esferas de discussão. Desta forma, a escolarização era proposta de acordo com esta ou aquela corrente ou movimento, servindo a propósitos extrapedagógicos. A inclusão dos temas e assuntos educacionais nos diversos programas de diferentes organizações resulta, de um lado, da crença que, pela disseminação da educação escolar, será possível incorporar o grosso da população no caminho do progresso nacional, e de outro se acredita que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização abrirão caminho para a formação

do “novo homem”. Na década de 20 estas fórmulas se integram: o Brasil vive um momento decisivo, que exige outros padrões de relações, enquanto ganha corpo a crença de que a sociedade pode ser reformada pela mudança do homem.

Considerações finais

“Educação não repressiva”, “pedagogia não diretiva”, “autogestão”. Todos estes temas e expressões permeiam a corrente libertária da pedagogia. As teorias e as experiências libertárias em matéria de educação são diversas; elas variam de maneira drástica de autor para autor, segundo épocas e países diferentes. Oposto à autoridade, o anarquismo também se contrapõe a dogmas e, conseqüentemente, ele nunca se constituiu em uma doutrina “fechada”. Este fato torna mais difícil sua classificação na história. A educação sempre foi objeto de especial atenção por parte de revolucionários, reformistas ou revisionistas em geral; portanto, nada mais natural que os anarquistas darem ao ensino um lugar de destaque em seus ensaios. Alguns acreditavam ser este o agente formador de consciências comprometidas com a causa da liberdade, outros, como Bakunin, preferiam o meio que serviria para “consolidar as transformações sociais trazidas pela revolução” (1983, p. 39), ou, ainda, de acordo com Malatesta (1989), a relação entre atividades educacionais e a mudança social dependia da *“atuação harmônica entre rebelião, propaganda e educação”*.

Como todo pensamento que se quer revolucionário, o anarquismo parte de uma crítica dos modos de ensino. Essa crítica desenvolve-se em dois níveis: o pedagógico e o social. Estes níveis, porém, serão relevantes somente se forem compreendidos de modo intrínseco, e é assim que devem ser vistos.

Em nível pedagógico, o que é questionado de início é o caráter autoritário de ensino; a autoridade do mestre corresponde à autoridade da coisa ensinada e dos meios de ensino.

Os anarquistas acusam a Educação formal de ser um instrumento em um sistema de classes servindo a grupos dominantes que dele se beneficiam. Assim, situam seu projeto educativo sob o ideal de liberdade; primeiro como liberdade de ensino, depois como relação pedagógica entre pais, professores e alunos, quando as partes trabalham em igualdade, sem que se exerça a força do saber do mestre ou da autoridade do adulto sobre a criança. De acordo com Ferrer (apud Safón, 2002), a relação pedagógica deve ter como fonte inspiradora a fraternidade. Sobre o caráter reprodutor e comprometido da educação num contexto capitalista, diz Tragtenberg (1990):

...toda educação consiste num esforço contínuo para impor à criança maneiras de ver, sentir, pensar e agir, que não chegariam espontaneamente (...). Essa pressão de todos os instantes que a criança sofre, é a própria pressão do meio social, que tende a modelá-la à sua imagem e cujos pais e mestres são apenas intermediários (p. 68).

Este autor observa também que “*não existe educação imparcial, desvinculada de seu meio social*”.

Nesta linha, marcado por Bordieu e Passeron (1975), Illich (1981) conclui que “*toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de uma arbitrariedade cultural*” (p. 74).

As teorias anarquistas não escapam desta crítica. Em uma sociedade de classes, o ensino só poderia ser de classes, de acordo com Bakunin (2000), e a rejeição do ensino proposto pelos anarquistas pela sociedade burguesa confirma esta sua tese:

Esses socialistas burgueses sempre exclamam: Instruam inicialmente o povo, e depois ele se emancipará. Ao contrário, emancipado o povo ele próprio cuidará de instruir-se (p. 53).

Seguindo esse raciocínio, uma educação libertária só teria lugar em uma sociedade realmente libertária. Então, a educação apregoada pelos anarquistas não teria razão de existir ou de ser teorizada antes que uma revolução social tivesse lugar. Essa é uma visão desmobilizante, que descarta a importância da escola e principalmente dos educadores como agentes transformadores, e não trabalha ou trabalha mal a experiência trazida à escola pelos estudantes como formas culturais a partir das quais elas são construídas operando dentro de tensões que nunca são fechadas ou inatingíveis.

Como esperar, porém, que um discurso atenda de maneira prática a formação de cidadãos participativos e comprometidos socialmente se eles aparecem de forma subjetiva, restritos e impregnados do ponto de vista de seus autores? E se os atores sociais não são levados em conta como tais, mas simplesmente vítimas ou algozes em um sistema consolidado, sem que suas relações intrínsecas sejam consideradas? Não há como negar que os discursos educacionais são complexos sim, porém este não pode ser um fator desmobilizante, muito menos trabalhar a serviço de reducionismos e fórmulas simplistas de transformação social. A totalidade do projeto revolucionário e a compreensão da relação entre reforma e revolução podem colaborar no sentido de não cair na tentação de negar transformações pedagógicas e a possibilidade de propostas alternativas; pode também colaborar no sentido de não depositar na educação esperanças transformadoras que estão além de seu alcance, pois sempre será necessário vincular o que se faz na escola com o que se faz fora dela.

O compromisso com a liberdade é um dos aspectos mais belos da pedagogia apregoada pelos anarquistas. A liberdade, no entanto, deve ser entendida e vivenciada em valores realmente democráticos, no desafio que é construir a vivência democrática a partir da sociedade do capital. Talvez seja este o aspecto que os anarquistas no Brasil do início do século 20 entendam que possa contribuir no sentido de uma pedagogia realmente transformadora, de forma não tão divisionista como a perspectiva de Bakunin (2000), de mudanças trazidas a partir de um projeto revolucionário, que, como vimos, pode custar a imobilidade de

seus atores, mas num sentido firme, construído em ações cotidianas da escola por meio de atitudes e valores que se contraponham ao individualismo presente em sociedades capitalistas como a nossa.

A questão do compromisso político deve estar sempre no horizonte das diferentes propostas pedagógicas, caso contrário corremos o risco de ingenuamente realizarmos um trabalho que reproduza e perpetue uma sociedade excludente. Estes libertários nos lembram do compromisso que tem o educador com a educação como bem público, e, enquanto tal, deve olhar de frente para os meandros da convivência democrática e sua complexidade, colocando-a como eixo de ação desde a organização dos conteúdos até as formas de avaliação na vida escolar. A proposta libertária tem um aspecto fundamental que é seu compromisso com a liberdade como um bem comum, que deve ser vivenciado e preservado, porém a relação com o coletivo ganha uma dimensão mais abrangente quando não faz sucumbir o indivíduo no grupo social e nem o liberta integralmente da sua responsabilidade com este.

A proposta libertária pode e deve caminhar em um sentido que busque a inserção do aluno dos diversos setores no contexto social, capaz de entender, atuar e modificar essa sociedade. É necessário religar o aprendizado feito nas instituições escolares com o cotidiano, criar uma escola comprometida com a vida. Para tanto, a questão da preservação cultural dos alunos é tão essencial quanto sua participação no planejamento das aulas, uma vez que essa preservação não deve apenas ser dada ou percebida pelo ângulo do professor, mas sim aflorar no coletivo, sendo contextualizada e percebida pelos indivíduos, privilegiando seus anseios sem procurar condições previamente estabelecidas, que muitas vezes são fixadas como modelos coercitivos, posto que impõem um padrão de desenvolvimento idealizado.

Por si, esse fato já exigiria uma mudança na organização da aula, abrindo espaço para que os indivíduos ali envolvidos não busquem apenas o conhecimento, mas também entendam a construção da realidade social que envolve aquela

aula, descobrindo-se como atores e participantes de um contexto sociopolítico e econômico abrangente. Isso se dá com a interferência desses alunos no planejamento, execução e participação nas aulas.

Nesse contexto, faz sentido falar em pedagogia libertária como legitimação social e cultural para um projeto educacional antagônico a essa visão estritamente econômica. Não há como, para os progressistas, aceitar uma preparação pedagógica sem perguntar a favor de quem ou contra o quem se trabalha. Faz sentido falar em uma esquerda que se empenha na luta por mudanças sociais profundas, que almejam a unidade na diversidade como a superação das diferenças entre grupos, etnias e pessoas que buscam um mundo mais justo, menos cruel e a convergência em uma unidade que trabalhe em conjunto por esses ideais.

Referências

- BAKUNIN, M. *Textos escolhidos*. Org. D. Guérin. Porto Alegre: ArtMed, 1983.
- BAKUNIN, M. *A instrução integral*. São Paulo: Imaginário, 2000.
- BEIGUELMAN, P. *A crise do escravismo e a grande imigração*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução*: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CAMPOS, C. H. *O sonhar libertário*. Campinas: Pontes, 1988.
- CARONE, E. *A Primeira República*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1969.
- CARRÃO, P. A pedagogia anarquista brasileira no início do século XX. *Revista Utopia*, Lisboa: Coletivo Editorial, n. 5, 1997.
- DOMANNGET, M. *Os grandes socialistas e a educação*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1974.
- DULLES, J. W. F. *Anarquistas e comunistas no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1973.
- ENGELS, F. *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. 2. ed. São Paulo: Global, 1980.
- FAUSTO, B. *Trabalho urbano e conflito social*. São Paulo: Difel, 1977.
- FERRER Y GUARDIA, F. *La escuela moderna*. Madrid: Ediciones Jucar, 1976.

- FERREIRA, M. N. *A imprensa operária no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- GALLO, S. *Anarquismo: uma introdução filosófica e política*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.
- GALLO, S. *Educação anarquista: um paradigma para hoje*. Piracicaba: Unimep, 1995a.
- GALLO, S. *Pedagogia do risco*. Campinas: Papirus, 1995b.
- GHIRALDELLI JR., P. *Educação e movimento operário*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- GILES, T. R. *História da educação*. São Paulo: E.P.U., 1987.
- GÓES, M. L. P. *A formação da classe trabalhadora: movimento anarquista no Rio de Janeiro, 1888-1911*. Rio de Janeiro: Zahar Editor; Fundação José Bonifácio, 1988.
- GONÇALVES, A.; SILVA, Jorge E. *A imprensa libertária do Ceará (1908- 1922)*. São Paulo: Imaginário, 2000.
- HARDMAN, F. F. *Nem pátria, nem patrão: Vida operária e cultura Anarquista no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis Vozes, 1981.
- JOMINI, R. C. M. *Uma educação para a solidariedade*. Campinas: Pontes, 1990.
- KASSICK, N. B.; KASSICK, C. N. *A pedagogia libertária na história da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.
- KHOURY, Y. A. *As greves de 1917 em São Paulo*. São Paulo: Cortez, 1981.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública*. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- LIPIANSKY, E. M. (Org.). *A pedagogia libertária*. 2. ed. São Paulo: Imaginário, 1999.
- LUIZETTO, F. Apresentação. In: MORIYÓN (Org.). *Educação libertária*. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- LUIZETTO, F. Cultura e educação libertária no Brasil no início do século XX. *Educação e Sociedade*, Campinas, 12: 61-79, set. 1982.
- LUIZETTO, F. *Utopias anarquistas*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- MAGNANI, S. L. *O movimento anarquista em São Paulo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- MALATESTA, Errico. *Anarquistas, socialistas e comunistas*. São Paulo: Cortez, 1989.

- MARAM, S. L. *Anarquistas, imigrantes e o movimento operário brasileiro: 1890-1920*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- MARX, K. *A burguesia e a contra revolução*. São Paulo: Ensaio, 1987.
- MARX, K. *Trabalho assalariado e capital*. Porto: Cadernos para o diálogo, 1971.
- MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do partido comunista*. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- MORIYÓN, F. G. *Educação libertária*. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- NAGLE, J. *Educação e sociedade na primeira República*. São Paulo: E. P. U.; MEC, 1974.
- NORTE, Sérgio Augusto Queiroz. *Bakunin: sangue, suor e barricadas*. Campinas, Papirus: 1988.
- PEY, M.O. et al. *Pedagogia libertária*. São Paulo: Imaginário, 2000.
- PRADO, A. A. *Libertários no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- PROUDHON, P. J. *Do princípio federativo*. São Paulo: Imaginário, 2001.
- PROUDHON, P. J. *Textos escolhidos*. Porto Alegre: L&PM, 1983.
- RODRIGUES, E. *Nacionalismo e cultura social*. Rio de Janeiro: Laemmert, 1972.
- RODRIGUES, Edgar. *O anarquismo na escola, no teatro e na poesia*. Rio de Janeiro: Achiamë, 1992.
- SAFÓN, R. *O Racionalismo combatente de Francisco Ferrer y Guardia*. São Paulo: Imaginário, 2002.
- SFERRA, G. *Anarquismo e anarcossindicalismo*. São Paulo: Ed. Ática, 1987.
- TOLEDO, E. *Anarquismo e sindicalismo revolucionário: Trabalhadores e militantes em São Paulo na primeira república*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- TRAGTENBERG, M. *Sobre educação, política e sindicalismo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1990.
- WOODCOCK, George. *Os grandes escritos anarquistas*. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 1981.
- WOODCOCK, George. *Anarquismo: uma história das idéias e movimentos libertários*. Vol. 1: A idéia. Porto Alegre: L&PM, 1983.