

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” – UNESP
INSTITUTO DE ARTES – Campus São Paulo

LEVI FERNANDO LOPES VIEIRA PINTO

**POR UMA EDUCAÇÃO MUSICAL LIBERTÁRIA: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA O
ENSINO DE MÚSICA**

São Paulo – SP

2015

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” – UNESP
INSTITUTO DE ARTES – Campus São Paulo

LEVI FERNANDO LOPES VIEIRA PINTO

**POR UMA EDUCAÇÃO MUSICAL LIBERTÁRIA: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA O
ENSINO DE MÚSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso em Educação Musical – modalidade Licenciatura – Apresentado por Levi Fernando Lopes Vieira Pinto, graduando em Licenciatura em Educação Musical do Instituto de Artes da UNESP.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Rita L. Berti Bredariolli.

São Paulo – SP

2015

LEVI FERNANDO LOPES VIEIRA PINTO

**POR UMA EDUCAÇÃO MUSICAL LIBERTÁRIA: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA O
ENSINO DE MÚSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso em Educação Musical – modalidade Licenciatura – Apresentado por Levi Fernando Lopes Vieira Pinto, graduando em Licenciatura em Educação Musical do Instituto de Artes da UNESP.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Rita L. Berti Bredariolli.

Data da Defesa: __/__/__

Nota: _____

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a. Rita Luciana Berti Bredariolli (Orientadora)

Prof^a Dr^a Margarete Arroyo (Examinadora)

Dedicatória.

*Aos meus pais, seu Gerson e dona Dilma,
por me ensinarem o que é a vida, coragem, amor e fé.*

*Aos meus irmãos, Davi e Daiane,
sempre presentes em todos os momentos da minha vida.
Às mestras que me inspiraram e ainda me inspiram à luta:*

Ana Muzel, Rita Bredariolli e Margarete Arroyo.

*Ao André Massuia,
pela melhor amizade e companheirismo, por partilhar dos mesmos
sonhos, por me mostrar que a vida é linda.*

*Ao César Assai, melhor amigo e confidente, melhor companheiro,
presente em todos os meus tropeços e vitórias.*

*Ao Eduardo Geraiassate, por sempre estar ao meu lado
sempre me ensinando que paciência é tudo.*

*Por fim, dedico aos meus alunos,
Aos professores e educadores que sonham com um mundo melhor e
À classe trabalhadora.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Dilma e Gerson, pela paciência, atenção, amor e carinho que me dedicaram, sobretudo nesses dias em que eu me entreguei a este trabalho. Essa conquista se deve a eles.

Agradeço a Prof^a. Dr^a Rita Bredariolli não somente pela sua orientação e pela paciência, mas por sua personalidade inspiradora, por suas aulas mágicas.

Agradeço a Prof^a Dr^a Margarete Arroyo por sua disponibilidade e por ter me mostrado o quanto Educação Musical é significativo para mim.

Agradeço a todos os meus amigos que caminham juntos a mim, em especial ao André Massuia, César Assai, Eduardo Geraissate, Caique Theodoro, Bruna Takahashi e Guilherme Rigatto: sem vocês, minha vida seria sem preto e branco. Obrigado pela paciência.

Agradeço a Rosana Bertolini e a Marli Batista, não só por toda a assistência que me deram nas burocracias acadêmicas, mas também pela amizade e carinho acolhedor que me oferecem.

Agradeço ao Centro de Memória da Educação da USP, que me acolheu com carinho e dedicação, abrindo as portas sempre que precisei. Agradeço especialmente as funcionárias do CME: Cláudia e Rosana.

Agraço também a Amanda Racielle, a Cinthia Galvão e ao Victor Queiroz, por serem pessoas especiais e que deram contribuições significativas para este trabalho.

Agradeço a todos que estiveram ao meu lado: obrigado pelo amor e paciência.

Vocês me inspiram.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso pretende investigar a relação entre educação e política e as consequências no processo de ensino através das teorias de Pierre Bourdieu e Louis Althusser, além de trazer a educação libertária como uma alternativa para a educação, especialmente no ensino de música após uma pesquisa a respeito das práticas da educação musical nas escolas libertárias.

Palavras Chave: Educação e Política; Anarquismo; Educação Libertária; Educação Musical e política.

ABSTRACT

This monograph intends to investigate the relationship between education and politics and the consequences in the teaching process through the theories of Pierre Bourdieu and Louis Althusser, and bring libertarian education as an alternative to education, especially in music education, after a research about the practices of music education in schools libertarian.

Keywords: Education and Policy; anarchism; Libertarian education; Musical education and Policy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Retrato de Francisco Ferrer i Guàrdia.....	42
Figura 2 – Flávio Constantini, <i>O fuzilamento de Francisco Ferrer</i>	46
Figura 3 – Manifestação em Paris após a morte de Ferrer.....	47
Figura 4 – Primeira página do Jornal “O Início” n. 3.....	51
Figura 5 – Anúncio do curso de música. “O Início” n. 3.....	52

SUMÁRIO

Introdução	9
1. O movimento anarquista	14
2. Educação Libertária	23
2.1. Considerações iniciais: educação e política	23
2.2. A educação libertária	30
2.3. Educação Libertária: arte e música	36
3. As Escolas Modernas de São Paulo e a educação musical	42
3.1. Ferrer i Guàrdia e a Escola Moderna de Barcelona	42
3.2. Escolas Modernas de São Paulo	47
4. Considerações finais	55
Referências Bibliográficas	57
Apêndice	
Anexo	

Introdução.

No início do segundo semestre de 2014, após a UNESP (e o Instituto de Artes) atravessar um longo período de greve, foi fixado na entrada do campus um imenso cartaz de um cachorro da raça *poodle* que falava a seguinte frase: “Au! Au! De volta pros meus profs!” [sic]. Não quero entrar no mérito de discutir a crítica que tal cartaz trazia consigo, pois não foi o objeto em si que me chamou a atenção, mas sim a reação de todos três segmentos do Instituto de Artes: docentes, discentes e funcionários. Dentro desse acontecimento, alguns docentes propuseram uma conversa aberta com os discentes e funcionários para que fossem debatidos os diversos pontos de vista sobre o respectivo cartaz. Nessa discussão, um(a) docente do Departamento de Música expôs sua opinião sobre o cartaz embasando suas falas a partir dos fundamentos da educação libertária e de suas práticas. No entanto, em seu discurso, foi possível notar equívocos conceituais sobre educação libertária. Acredito que uma das causas desses equívocos ocorre pelo fato de muitos não saberem que a expressão “libertária” (do francês: *libertaire*) é usada como sinônimo de anarquismo. Émile Armand (1862-1972) define:

Para o anarquista, o libertário é seu duplo histórico e ético. O anarquista pratica a igualdade com liberdade e ajuda mútua; é o oposto do trinômio sacro revestido de laicidade conhecido como liberdade, igualdade e fraternidade (*apud* PASSARETI, 2013, p. 35).

Francesco Codello (2007, p.7) ainda discorre que o termo libertário “não corresponde a uma vontade de entender de modo mais abrangente, e menos fixo, aquelas instâncias de liberdade radical que não pertencem [...] à história do anarquismo”. Utilizarei neste trabalho a expressão “educação libertária” como sinônimo de “educação anarquista” a fim de evitar possíveis confusões. Porém, a exploração do termo libertário será melhor desenvolvida e aprofundada neste trabalho.

Retomando esse episódio da fala do(a) professor(a), passei a refletir com mais acuidade essa questão de como muitos incorrem nestes equívocos como uma oportunidade de amparar discursos, muitas vezes, conservadores e que nem sequer estão relacionados ao anarquismo. Além disso, refletir sobre o assunto veio ao encontro a uma necessidade que eu já vinha sentindo em encontrar uma concepção e prática de ensino que me satisfizesse como professor – ou ainda, educador em formação.

A aprovação da Lei 11.769/08¹ que prevê a alteração da Lei 9394/96², despertou em mim um interesse e uma preocupação em *como* levar de forma efetiva o ensino de música nas escolas formais, já que a própria Lei não garante o *como*, mas apenas tenta suprir uma carência disciplinar que consta nos currículos escolares brasileiros que, aliás, sempre se manteve ausente. Para dar um exemplo histórico, destaco a Lei 5692/71, que tornou obrigatório o componente “Educação Artística” nas escolas, não fazendo nenhuma menção à música ou a qualquer outra linguagem artística³. Somente em 1977, com o Parecer 540/77, o Conselho Federal de Educação regulamentou os termos citados no artigo 7º, sendo possível compreender o significado do componente “Educação Artística”⁴. No Parecer, a “música aparece [...] como uma das linguagens da Educação Artística, sendo tratada como ‘atividade’ educativa” (SANTOS, 2011, p. 176). Nesse sentido, a Lei 11.769/08 é um alento após anos de ausência da música como uma disciplina efetiva no espaço escolar, ao mesmo tempo em que ela se tornou um desafio para as escolas e educadores em formação, bem como para os professores de arte que já atuam nas escolas e não tem uma formação especificamente musical, sendo uma dificuldade para a real efetivação do ensino de música nas escolas. Mas, além do *como*, minha preocupação também percorre os caminhos de implicação política que o professor e a escola desempenham na sociedade.

Percebi que as leis que regulavam/regulam (ou desregulavam/desregulam) o ensino de música nas escolas estão ligadas a momentos peculiares da história da educação do Brasil. Para exemplificar, podemos citar o projeto do Canto Orfeônico nos anos de 1930 aos anos 60, que teve seu auge no período do governo populista de Getúlio Vargas. A Educação Artística como componente

¹ [Sobre a Lei 11.769/08] A Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art.26, passa a vigorar acrescido do seguinte §6:

[...]

§6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o §2 deste artigo.”

² “O ensino de arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá o componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010)

³ Sobre a Lei 5692/71: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação artística e Programas de Saúde nos currículos plenos de estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso: 21 de abril de 2015.

⁴ “[A Educação Artística] não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%20540-1977%20sobre%20o%20tratamento%20a%20ser%20dado%20aos%20comp%20curriculares.pdf>. Acesso: 21 de abril de 2015.

curricular e que retira a música como disciplina, a partir de 1971, auge do Regime Militar no Brasil e que se enfraquece no início dos anos 1980 com a abertura política. Somente com a Lei 9694/96, ou seja, já na década de 1990, num período pós-regime antidemocrático, é que a disciplina Arte é regulamentada com suas especificidades. Ao traçar essa trajetória da música nas escolas, somado à fala equívoca do(a) docente, ficou mais evidente, ao menos para mim, o quanto a educação não é neutra e “[...] não pode ser compreendida fora de um contexto histórico-social concreto [...]” (ARANHA, 1989, p. 50). Não sendo neutra, a educação é uma instituição que colabora para a transmissão de valores morais, já que a cultura constantemente recria valores que o ser humano assume conscientemente para viver em comunidade (*Ibidem*, p. 64).

Ora, o homem não nasce moral, torna-se moral. Nesse sentido, a educação desempenha papel importante na formação da moral do homem, o que não é feito *em separado*, por meio de “aulas de moral”, mas pelo processo mesmo da educação. É por isso que o educador Reboul diz que “todo professor é professor de moral, ainda que o ignore”. (*Ibidem*, p. 9).

Diante desses dois episódios, ou seja, a fala do(a) professor(a) aliada a minha necessidade de encontrar uma prática pedagógica que me norteasse, foi natural que eu me questionasse por quais caminhos eu poderia trilhar dentro da educação musical. Eu deveria buscar novas bases para me fundamentar como professor? Buscar uma “pedagogia da segurança”? Ou eu deveria me aventurar numa “pedagogia do risco”? Por “pedagogia da segurança” define-se como “[...] afeita à reprodução dos padrões instituídos, abrindo pouca chance à singularidade e às transformações” (SANTOS, 2011, p. 173). Enquanto que “pedagogia do risco”:

Uma educação anarquista, enquanto pedagogia social, concebe a educação como fenômeno político-social que, ou se abre para a reprodução da sociedade, ou se abre para um processo radical de transformação da realidade social. A pedagogia anarquista trabalha a autonomia do sujeito e a solidariedade, o que requer da escola o uso de métodos que favoreçam a autodisciplina, a cooperação, o trabalho em grupo, a pulverização do poder em toda parte (no lugar de coerção do impacto das ordens, conformismo, padronização e competição) (*Ibidem*, p. 172).

Para Silvio Galo (1995), a busca pela segurança consolida o poder. No entanto, aquele que vive dos riscos, não se escraviza. Assim, a educação libertária é uma das propostas que Galo associa com a “pedagogia do risco”, não servindo aos propósitos da reprodução de valores institucionalizados, nem do poder.

Herbert Read (1893-1968) foi um dos maiores anarquistas do século XX⁵ e procurou unir o conceito de arte e educação “[...] de forma que quando falo em arte quero dizer um processo educacional [...]; e, quando falo em educação, quero designar um processo artístico, um processo de autocriação.” (READ, 1966, p. 12). Para o autor, um dos objetivos da educação deveria ser unir e não dividir. Em consequência disso, Read conclui que “a experiência ou a ausência de autoridade deverão ocupar o lugar da lei” (*Ibidem*, p. 13).

Para mim, é evidente que há uma ausência das concepções libertárias em educação musical. Principalmente com a fala do(a) professor(a) de música. Mas isso ficou mais visível ainda nas minhas pesquisas bibliográficas sobre a educação libertária. O ensino de música é sempre citado, mas nunca aprofundado, pelos autores libertários. Liev Tolstói, no final da década de 1850, criou uma escola para filhos de camponeses em sua propriedade rural, a *Iasnaia Poliana*, no qual é citado o ensino de música através do canto. Sabe-se também que havia a prática de música na escola "La Ruche" de Sébastien Fauré. Herbert Read, em sua obra "A Educação Pela Arte" (1963) propõe um brevíssimo tópico abordando a música, bem como em seu outro livro "A Redenção do Robô" (1970). Em ambos os livros o autor cita o educador Émile Jacques-Dalcroze (1869-1950), como exemplo de ensino musical de uma prática libertária, ainda que não declarada pelo educador. A carência de uma literatura específica da área ou até mesmo de exemplos práticos que atuem conforme as concepções libertárias demonstram a importância de aproximar o campo da educação musical a outras propostas pedagógicas. Além disso, pesquisar o ensino de música dentro de escolas anarquistas permite (re)contar e preservar a memória desses espaços, já que muitas das tentativas de escolas libertárias do final do século XIX e início do século XX foram fracassas e “esquecidas”, principalmente no Brasil:

⁵ No site francês “*La Presse Anarchiste*”, há a seguinte nota sobre Sir Read: “Poète, romancier, mais surtout critique d’art, critique littéraire, philosophe et esthète, Herbert Read, née en 1891, professeur à l’Université d’Edimbourg, a consacré plusieurs de ses œuvres à l’Anarchisme, se faisant le défenseur de l’humain contre toutes les formes d’oppression. Il a également défendu publiquement la cause des anarchistes et tout particulièrement pendant la guerre d’Espagne”. (Poeta, romancista, mas sobretudo crítico de arte, crítico literário, filósofo e esteta, Herbert Read, nascido em 1891, professor da Universidade de Edimburgo, consagrou várias de suas obras ao anarquismo, fazendo-se defensor do homem contra todas as formas de opressão. Da mesma forma ele defendeu publicamente a causa dos anarquistas, particularmente durante a guerra da Espanha”). *La Presse Anarchiste*. <<http://www.la-presse-anarchiste.net/spip.php?article449>>. Acesso em 25 de abril de 2015. Tradução de autoria própria.

O “esquecimento” histórico deve ser compreendido também neste contexto: foi resultado de um amplo processo de perseguição pelos aparelhos do Estado, que não se contentaram em acabar com as escolas, mas quiseram acabar também com a sua memória. (GALO, 1995, p.14).

Contar, recontar, preservar e valorizar a memória dessas práticas libertárias que se deram em tais ambientes de aprendizado, além de compreender as relações entre as concepções libertárias e educação musical são os objetivos deste trabalho. Para que isso fosse possível, foi necessária a realização de um levantamento bibliográfico acerca da educação libertária, sobre arte/educação, bem como buscar uma literatura específica sobre educação musical libertária. Além disso, foi realizada uma historiografia das escolas fundamentadas em concepções e práticas anarquistas e também um mapeamento das escolas que, atualmente, se dizem anarquistas.

Este trabalho tem caráter bibliográfico, mas, conforme prossegui em minhas pesquisas, pude encontrar um espaço que me proporcionou uma pequena memória viva das Escolas Modernas de São Paulo que servirá de base para a investigação da relação entre a música as escolas libertárias. O Centro de Memória da Educação da USP (CME) foi também uma experiência de pesquisa de campo.

No primeiro capítulo deste trabalho, serão apresentados os principais fundamentos do anarquismo, apresentando os principais militantes anarquistas como Proudhon, Bakunin, além das concepções de Rousseau e John Locke que influenciaram o pensamento burguês, como veremos. Já no segundo capítulo, falarei sobre a educação e a sua relação com a política, trazendo duas teorias críticas a escolas elaboradas por Pierre Bourdieu e Louis Althusser. Em seguida, apresentarei as concepções da educação libertária e a relação desta com a arte e música. E, para finalizar, no terceiro capítulo farei uma análise do ensino de música dentro das escolas libertárias a partir das Escolas Modernas de São Paulo, fundadas em 1912 e fechadas em 1919. O objetivo desse recorte é procurar as possíveis práticas da educação musical num espaço libertário mais próximo a nossa realidade.

1. O movimento anarquista.

O movimento anarquista é interpretado, em geral, de forma confusa e equívoca, muitas vezes por causa de preconceitos que se cristalizaram posteriormente no senso comum por conta do significado pejorativo que a palavra anarquismo recebeu e que nada diz respeito à sua concepção. É comum a palavra anarquia ser usada como sinônimo de “confusão, desordem” e até mesmo de “desmoralização”. No entanto, “[...] podemos falar em anarquismo enquanto *teoria*: corpo de ideias, interpretação filosófica do mundo e da sociedade [...]” (GALLO, 2006, p. 15). Foi na Revolução Francesa que o termo anarquismo foi usado pela primeira vez de forma negativa. Como nos conta Woodcock (2010, p. 9), os girondinos atacavam e exigiam a supressão dos *Enragés* chamando-os de anarquistas⁶.

Etimologicamente, anarquismo tem origem numa dupla raiz grega: *archon*, que pode significar governo ou governante, mais o prefixo *an*, que significa sem ou ausência. Logo, a palavra *anarchos* significa, literalmente, ausência de governo ou de governante. Tal significado permitiu que a palavra fosse e ainda continuasse sendo interpretada ambigualmente, como mostra Woodcock:

Vemos que a palavra “anarquia”, em si mesma, designa apenas a condição de ausência de governo, que pode ser interpretada positiva ou negativamente, de acordo com as ideologias e com as aspirações e interesses políticos. Do ponto de vista do anarquismo, como teoria sociológica e movimento social, a *anarquia* é interpretada positivamente, como condição única da liberdade e da organização solidária entre os homens. Para os partidários de uma sociedade fechada e hierarquizada, por outro lado, a *anarquia* é o advento da desordem, da violência, do terrorismo. (*Ibidem*, p. 16)

Em 1840, Pierre-Joseph Proudhon publicou *Qu'est-ce que la propriété?* (O que é a propriedade?), e utilizou a palavra anarquia num sentido positivo de seu significado, direcionando-a para uma sistematização político-filosófico. Era a primeira vez que algum pensador declarava-se anarquista considerando-a de forma política, apesar de existir bases dos princípios anarquistas muito anteriormente a Proudhon⁷.

Podemos definir o anarquismo como um movimento que critica ferozmente e luta contra qualquer formação institucional coercitiva, como é o caso do Estado, e que busca se organizar através de

⁶*Enragés*, ou “enraivecidos” no português, foi um grupo revolucionário radical dentro do Diretório francês, localizados à esquerda dos “Montanhese” (conhecidos por suas posições de centro) e eram ferozmente combatidos pelos girondinos por defenderem igualdade política e social.

⁷Muitos historiadores e estudiosos anarquistas consideram o Proudhon como sendo o primeiro a fazer uso da palavra Anarquismo e autodeclarar-se anarquista, como Woodcock (1987;2010), Sílvio Gallo (1995;2006) e Caio Túlio Costa (1985). Porém, Costa ressalta que a filosofia política do Anarquismo é muito antiga, mesmo que não cunhada com este termo.

cooperativas. Ou, nas palavras de Calsavara, o “anarquismo é marcado pela recusa político-parlamentar, por se opor à ideia de Estado, pelo anticlericalismo e pela rejeição a qualquer forma de opressão sobre o indivíduo” (CALSAVARA, 2004, p. 19).

É importante dizer também que anarquismo não é uma doutrina, mas sim um movimento extremamente vivo, nunca correndo o risco de se transformar num dogma. Anarquismo é uma *atitude*, uma *ação* anterior a uma necessidade de organização doutrinária. Essa atitude se coloca na negação de qualquer forma de autoridade e, sobretudo, na afirmação da liberdade do ser humano. Tal postura torna as ideias anarquistas atemporais, pois estes pensamentos se transformam ao longo do tempo, moldando-se a quaisquer situações, diante de quaisquer contextos. “Os anarquistas sustentam que não podemos utilizar a experiência do presente para planejar o futuro, pois as condições poderão ser bem diferentes”. Woodcock ainda ilustra o anarquismo com o postulado do filósofo grego de que sobre “aqueles que entram no mesmo rio, disse Heráclito, as águas que fluem são constantemente diferentes” (WOODCOCK, 1987, p.17). Ou seja, o anarquismo é algo vivo, fluído, transformando-se e variando-se dentro de conceitos comuns, ou seja, um *princípio gerador*, na qual Gallo define:

Devemos, assim, considerar o anarquismo como um *princípio gerador*, uma atitude básica que pode e deve assumir as mais diversas características particulares de acordo com as condições sociais e históricas às quais é submetido. O *princípio gerador* anarquista é formado por quatro princípios básicos de teoria e de ação: autonomia individual, autogestão social, internacionalismo e ação direta⁸.

Não será a finalidade deste trabalho expor e explorar todos os conceitos chaves do assunto, mas sim situar somente as que são fundamentais para melhor compreensão do Anarquismo e que são pilares de sustentação e de compreensão da educação libertária. Ou seja, para efeito de compreensão, falarei neste capítulo sobre a liberdade⁹ e sobre a autogestão no anarquismo.

⁸ GALLO, Silvio. *Anarquismo e filosofia da educação*. Disponível em: <<http://www.cedap.assis.unesp.br/cantolibertario/textos/0113.html>>. Acesso em 14 de abril 2015.

⁹ Como veremos a seguir, o conceito de liberdade anarquista é homônima à *autonomia individual*, no qual Gallo expôs na citação acima. Para efeito de maior esclarecimento, citarei aqui a definição de autonomia individual que o autor coloca imediatamente no parágrafo seguinte do seu texto: "Autonomia individual: o socialismo libertário vê no indivíduo a célula fundamental de qualquer grupo ou associação, elemento esse que não pode ser preterido em nome do grupo. A relação indivíduo/sociedade, no Anarquismo, é essencialmente dialética: o indivíduo, enquanto pessoa humana, só existe se pertencente a um grupo social - a ideia de um homem isolado da sociedade é absurda -; a sociedade, por sua vez, só existe enquanto agrupamento de indivíduos que, ao constituí-la, não perdem sua condição de indivíduos autônomos, mas a constroem. A própria ideia de indivíduo só é possível enquanto constituinte de uma

A liberdade para os anarquistas é tão importante (como veremos nos parágrafos seguintes) que é comum, por esse motivo, chamá-los também de socialistas libertários (ou apenas de libertários). Por isso a educação anarquista é reconhecida como educação libertária, pois, como ainda veremos neste trabalho, a liberdade é um dos pilares norteadores desta educação. Antes de falar sobre a liberdade no Anarquismo, irei contextualizar e expor o que é liberdade para o liberalismo burguês, no qual os libertários confrontam diretamente pelo fato da concepção liberal burguesa assegurar, como veremos a seguir, a organização de uma sociedade através de um Estado consentido por um contrato social.

Com o declínio do sistema feudal e a consolidação do capitalismo, a burguesia surgia com uma nova classe social e econômica. Tornou-se necessário idealizar teoricamente um pensamento que viesse ao encontro dos novos interesses então emergentes e que rompesse por definitivo com o pensamento medieval fundamentado no direito divino¹⁰. Com as revoluções burguesas do século XVII e XVIII (Revolução Inglesa e Revolução Francesa, respectivamente), as novas instituições nascentes dessa nova ordem econômica e social começaram a se estabelecer baseando-se na propriedade e também numa concepção de liberdade.¹¹ A liberdade, no sistema capitalista, legitima a propriedade e por isso o *liberalismo* tornou-se um ideário do capitalismo e da burguesia. John Locke foi um dos primeiros filósofos a abordar a liberdade dentro do novo sistema. Para ele, a *propriedade* e liberdade estão relacionadas. Tudo o que possuímos naturalmente e de bens materiais é considerado *propriedade*. A concepção de propriedade e liberdade lockiana são

sociedade. A ação anarquista é essencialmente social, mas baseada em cada um dos indivíduos que compõem a sociedade, e voltada para cada um deles".

¹⁰ "Dans ce monde strictement hiérarchisé, l'Église occupe la première place. Elle le doit tout d'abord à son ascendant économique.

[...]. Elle représente les grandes valeurs morales qui régissent le monde et, dans l'ignorance générale, elle seule détient encore la lecture et l'écriture. Du IX^e au XI^e siècle, toute la haute administration est dans ses mains et l'organisation de ses domaines est un modèle" (DEBESSE, MIALARET, 1971, p. 130) (Neste mundo estritamente hierarquizado [na idade média], a Igreja ocupa o primeiro lugar. Isso se deve primeiro por sua ascensão econômica.

[...] Ela representa os grandes valores morais que regiam o mundo e, na ignorância geral, somente ela detinha ainda a leitura e a escrita. Do século IX ao XI, toda a alta administração está em suas mãos e a organização de seus domínios são um modelo).

Para contrapor a esse modelo medieval, Rousseau, no livro "Do Contrato Social", considera que as teorias despóticas não devem estar subordinadas a força e, sobretudo, pela vontade de Deus: "Obedecei aos poderes. Se isso quer dizer – cedei à força, o preceito é bom, mas supérfluo; sustento que jamais será violado. Reconheço que todo o poder vem de Deus, mas também todas as doenças" (ROUSSEAU, 1987, p. 26). Essa crítica de Rousseau evidencia os traços medievais e absolutistas de até então e que concebia o poder como algo concedido por Deus, não somente na idade média, como pelos absolutistas e muito defendido por filósofos como Hobbes e Grotius.

¹¹ FONSECA, Nuno. Liberalismo. Csaba Deák: Verbetes de economia política e urbanismo. Disponível em: http://www.usp.br/fau/docentes/deprojeto/c_deak/CD/4verb/liberal/. Acesso em 18 de maio 2015.

possessivas, pois “a essência humana é ser livre das dependências das vontades alheias, e a liberdade existe como um exercício de posse.”

Assim, [para Locke] a primeira coisa que o homem possui é o seu corpo; todo homem é proprietário de si mesmo e de suas capacidades. O trabalho do seu corpo é propriamente dele; portanto, o trabalho dá início ao direito de propriedade em sentido estrito (bens, patrimônio). Isso significa que, na concepção de Locke, todos são proprietários: mesmo quem não possui bens é proprietário de sua vida, de seu corpo, de seu trabalho. (ARANHA e MARTINS, 1993, p. 249)

Para Locke e muitos dos Iluministas, a liberdade é uma condição natural do ser humano, acima de qualquer lei. “A liberdade natural do homem consiste em estar livre de qualquer poder superior na Terra, e não sob a vontade ou a autoridade legislativa do homem, tendo somente a lei como regra.” (LOCKE *apud* GALLO, 1995, p. 18) Portanto, Locke pensava que era preciso separar a natureza da sociedade. Uma coisa era o ser humano em seu estado natural, outra é esse mesmo ser organizado socialmente, ou seja, num estado civilizado. Só é possível viver em sociedade se o indivíduo abdica parcialmente de sua liberdade através de um contrato social:

[...] a liberdade dos homens sob o governo importa em ter regra permanente pela qual viva, comum a todos os membros dessa sociedade e feita pelo poder legislativo nela erigido: a liberdade de seguir minha própria vontade em tudo quando a regra não prescreve, não ficando sujeita à vontade inconstante, incerta e arbitrária de qualquer homem; como a liberdade de natureza consiste em não estar sob qualquer restrição que não a lei da natureza. (*Ibidem*)

Jean-Jacques Rousseau foi outro filósofo que abordou a liberdade, no século XVIII, convergindo em relação a Locke. Muito do pensamento a respeito de liberdade encontra-se em obras como *Do Contrato Social* e *Emílio*, sendo esta última obra muito criticada pela educação libertária, como veremos no capítulo seguinte. Rousseau também pensou a liberdade como algo intrínseco ao ser humano. Para ele, porém, as instituições sociais e a própria sociedade são organizadas de tal forma que põem em risco esse estado natural de liberdade. Uma das soluções que Rousseau propõe é que “[...] a liberdade natural seja trocada por uma liberdade convencional, cuja intensidade não deve ser menor que a da anterior.” (GALLO, 1995, p. 20). Além disso, Rousseau acreditava que um contrato social legítimo se originaria a partir de um consentimento unânime. Entretanto, nesse contrato, todos deveriam abdicar igualmente de sua liberdade em prol da comunidade e do bem coletivo. Rousseau afirma que ninguém sairia perdendo nada, uma vez que esse mesmo indivíduo

integraria ativamente o coletivo. Ou seja, a sua soberania não seria denegrida porque o indivíduo é o Estado.

A soberania do povo, manifesta pelo legislativo, é inalienável, ou seja, ela não pode ser representada. A democracia rousseauiana crítica o regime representativo, pois considera que toda a lei não ratificada pelo povo em pessoa é nula. Daí preconizar a democracia participativa ou direta. Só se mantém a soberania do povo através de assembleias frequentes de todos os cidadãos. (ARANHA e MARTINS, 1993, p. 258).

Rousseau entende o soberano como povo incorporado, ou seja, como um todo, e esses ditarão a vontade geral pelas leis. Sendo a lei a expressão da vontade coletiva, todo indivíduo deve ser submetido a ela. Ao mesmo tempo em que indivíduo é soberano e cria leis para o bem de todos, ele é súdito por servir a ela. Logo, todo ser humano é livre na medida em que se submete à lei. A lei é dada por seu livre consentimento por achá-la necessária.

Mas a liberdade deve ser restringida por leis do Estado? Para os anarquistas, a resposta é não. Para esses, é impossível pensar em liberdade através de forças organizadas numa relação verticalizada entre os seres humanos. A liberdade é uma construção social, edificada individualmente e compartilhada entre todos. O estado é coercivo e reprime a verdadeira essência natural dos seres humanos, individualizando-os e tornando-os estranhos uns aos outros. Para Proudhon, a verdadeira liberdade é aquela que é vivenciada na sociedade. As liberdades individuais se convergiram em uma única liberdade, complementando-se, possibilitando uma liberdade social no qual Proudhon chama de liberdade composta.

Para que haja sociedade é preciso que haja engrenagem de liberdades, transações voluntárias, obrigações recíprocas (...) graças a este organismo, os indivíduos (...) especializam-se segundo o seu talento, desenvolvem e multiplicam (...) a sua ação e a sua liberdade. (PROUDHON *apud* GALLO, 1995)

Nesse caso, a liberdade de um indivíduo complementa ao outro, ou seja, não são limitadoras, mas coexistem como uma comunhão. Mikhail Bakunin também concebe a liberdade como um produto cultural. Ele acredita que a liberdade do ser humano é conquistada na medida em que ele se apropria da cultura que produz e que já foi produzida. Um indivíduo enquanto ser humano “humaniza-se” de fato quanto mais conquista a sua liberdade. Sendo a liberdade um fato eminentemente social, para Bakunin ela só se dá a partir do momento em que um indivíduo reconheça o outro como sendo livre.

A liberdade não é, pois, um fato de isolamento, mas de reflexão mútua, não de exclusão, mas de ligação; a liberdade de todo indivíduo é entendida apenas como reflexão sobre sua humanidade ou sobre seu direito humano na consciência de todos os homens livres, seus irmãos, seus semelhantes. (BAKUNIN *apud* GALLO)

A partir da reflexão sobre liberdade, Bakunin concluiu também o papel que a educação implica na formação ser humano em sua humanização em decorrência de sua busca pela liberdade. Para ele, a educação é um fenômeno social e cultural, não importando o espaço em que essa educação se dê – seja ela dentro da escola ou fora dela, nos meios sociais. Em outras palavras, se a conquista da liberdade de um indivíduo só é possível quando ele produz cultura e, sobretudo, através de uma reflexão mútua, ou seja, não isoladamente, a escola é o meio que permite o ser humano tomar contato com tudo àquilo que já foi produzido culturalmente pela humanidade e possibilita o convívio social coletivo de apropriação e construção dessa cultura.

A formulação do conceito de liberdade pelos anarquistas nos permite compreender com outro olhar a proposta cerne do movimento que é criar uma sociedade sem Estado. George Woodcock nos mostra que os anarquistas não negam a existência de uma sociedade, até porque isso seria impossível para os indivíduos conquistarem sua liberdade. O que se nega é o poder verticalizado, que se dá de cima para baixo, permeabilizando as relações horizontais. Woodcock diz que a solução proposta pelos anarquistas é a substituição desse poder verticalizado por uma “rede de relações voluntárias”.

A diferença entre uma sociedade estatal e uma sociedade anárquica é a mesma que existe entre uma estrutura e um organismo: enquanto uma é construída artificialmente, o outro cresce de acordo com as leis naturais. Metaforicamente, se pode comparar a pirâmide do Estado com a esfera da sociedade que é mantida por um equilíbrio de forças. [...] Para o anarquista a ordem não é algo imposto de cima para baixo. É uma ordem natural que se expressa pela autodisciplina e pela cooperação voluntária (WOODCOCK, 1977, p. 14).

O anarquista francês Élisée Reclus ainda complementa que nós como seres humanos temos os mesmos direitos de nos desenvolvermos integralmente, livre das relações de dominação, principalmente porque a subordinação do indivíduo ao poder implica em repressão, repreensão e castigo. Para Reclus, a moral liberal burguesa é fundamentada nos preceitos bíblicos em que o poder suscita no sujeito o temor, o medo. Foi-nos ensinado a temer a Deus, a inclinar-se diante de uma entidade mística que legitima as diferenças de classes na sociedade, em que uns detém um poder quase divino enquanto outros são súditos similares a fiéis. A isso Reclus chama de “arquia

santa” ou ainda de “dominação sacrossanta”. Sendo assim, Reclus conclui que dentro dessa moral “sacrossanta” acaba-se por criar a figura de uma autoridade que não comete erros e sempre tem a última palavra. Numa sociedade libertária, a moral do indivíduo nasce a partir do momento em que esse procura conhecer-se e educar-se partilhando da mesma responsabilidade com o outro. Nas próprias palavras de Reclus:

Entre iguais, a obra é mais difícil, mas é mais elevada: é preciso buscar asperamente a verdade, encontrar o dever pessoal, aprender a conhecer-se, fazer continuamente sua própria educação, conduzir-se respeitando os direitos dos camaradas. Só então tornamo-nos seres realmente morais, nascemos para o sentimento de nossa responsabilidade. A moral não é uma ordem à qual nos submetemos, uma palavra que repetimos, uma coisa puramente exterior ao indivíduo; ela se torna uma parte do ser, um produto da vida. É assim que compreendemos a moral, nós, anarquistas. Não temos o direito de compará-la com satisfação àquela que os ancestrais nos legaram? (2015, p. 27,28)

No ano de 1902, Piotr Alexeyevich Kropotkin, geógrafo russo, publicou o livro Ajuda Mútua: um fator de evolução, que se tornou uma das teorias anarquistas mais importantes. Kropotkin trabalhou por muitos anos para o governo siberiano, onde desenvolveu inúmeras pesquisas relacionadas a evolução das espécies na Sibéria Oriental, baseadas nas teorias de Charles Darwin. A partir de sua observação, Kropotkin constatou que a preservação das espécies não decorria do fator competição, em que o mais forte vence o mais fraco, mas sim da cooperação. Nesse caso, os seres humanos não teriam melhores condições de se organizarem cooperativamente, numa relação harmoniosa, em que todos os indivíduos se complementam? Com certeza Kropotkin responderia que sim, uma vez que nós seremos humanos igualmente evoluímos. O que nos difere dos animais é que nosso desenvolvimento social não é estático, mas está constante em mudança. Na verdade, o que Kropotkin fez foi formular e inserir cientificamente as ideias que já vinham sendo defendidas anteriormente de que

[...] a sociedade não passa de um fenômeno natural existente e por sua natureza respeitaria as leis sem precisar de regulamentos artificiais, onde as pessoas se solidarizam ajudando-se umas às outras [...]. (COSTA, 1985, p. 54)

Se a sociedade é essencial para os anarquistas como forma de garantir a liberdade dos seres humanos, pois como vimos, a liberdade individual só se completa com a liberdade do outro, como seria possível então organizar uma sociedade que desse condições para esses indivíduos se libertarem? A resposta entra no segundo princípio gerador do anarquismo: a autogestão. Se na

sociedade idealizada pelos libertários o povo estaria livre de qualquer forma de dominação e hierarquização, principalmente porque a liberdade de um indivíduo se completa no outro, então é esse mesmo povo liberto que deve gerenciar diretamente a sociedade que vive. Os operários estariam responsáveis por gerir suas fábricas, ou outros meios de produção, assim como os moradores deveriam ser responsáveis pelo seu bairro, pela gestão da cidade etc. Proudhon foi um dos primeiros a pensar a sociedade libertária organizada através de uma rede de cooperativas de trabalho autogestionárias que se relacionariam entre si. Essa rede, por consequência, formaria um corpo maior que também seria autogestionado. A união de uma cooperativa a outra se daria em níveis de associações. O importante a se destacar aqui é que toda a produção, troca, circulação de produtos dentro dessa rede ou desse grande corpo social vivo seria controlado único e exclusivamente pelos trabalhadores. Esse sistema político de organizar a sociedade libertária é chamado de federalismo. A diferença existente entre o federalismo no qual vivemos com o federalismo libertário é que o primeiro organiza-se através de relações estaduais e são centralizadas por um Estado maior; enquanto que o segundo, em outras palavras, nasce através de uma rede de cooperativas autogestionadas e que são articuladas através de uma “rede de tráfego de informações e decisões” no qual todos fariam parte, numa relação horizontal.

Para Proudhon, essas cooperativas funcionariam através da democracia direta. Ou seja, todos participariam ativamente das decisões do grupo. Se na democracia representativa todos os cidadãos abdicam de sua liberdade para legitimar o poder para outra pessoa que controlará suas vidas, na democracia direta, ou participativa, todos tem assegurado sua liberdade e participam ativamente das decisões. Ninguém é excluído, todos assumem as mesmas responsabilidades e administram o espaço em que vivem. Inúmeras ideias foram defendidas para que possibilitassem esse tipo de democracia, como a realização de assembleias coletivas, ou ainda, no federalismo, a criação de conselhos de direção atuante em cada grupo social, onde contaria com participação de todos os membros do grupo.

O movimento anarquista se expressa em algumas correntes como o *Anarquismo coletivista*, que defendia a união de todos os setores oprimidos contra o Estado. O povo se organizaria de tal forma que, ao derrubar esse Estado, uma sociedade baseada em comunidades e federações, que asseguraria a liberdade dos indivíduos e baseada na autogestão, nasceria. Em termos gerais, Bakunin, Proudhon e Kropotikin são considerados os representantes dessa corrente. O *Anarquismo comunista* ou *anarco-comunismo* era contrário às outras correntes anarquistas que defendiam a

ideia de que a produção e o consumo dos bens fosse ligada a quanto cada um teria trabalhado. Pensavam que, na verdade, o que era produzido e consumido deveria ser proporcional à disposição de cada um e também à necessidade destes. Errico Malatesta foi quem primeiro expôs tais ideias, mas também Kropotkin por ele auto se intitular como tal. O *Anarco-sindicalismo* é a corrente que o socialismo revolucionário está associado ao sindicalismo. Os *Anarco-sindicalistas* acreditavam que os sindicatos já eram as próprias associações operárias idealizadas pelos anarquistas na sociedade libertária. Esses sindicatos existentes seriam coordenados por todos os seus membros de forma direta, numa organização horizontal e através da autogestão. A forma de ação efetiva defendidas pelos Anarco-sindicalistas eram as greves gerais. Ganharam muita força no século XIX e início do século XX, principalmente nos países industrializados. Seus principais expoentes são Fernand Pelloutier e Pierre Monatte. Por último, cito também o *Anarquismo pacifista*, que defendia atividades revolucionárias não violentas, mas criticavam amplamente a forma de como a sociedade estava organizada, baseada na relação de exploração. O Anarquismo pacifista tem como representantes Léon Tolstói e Mahatma Gandhi, ambos não declarados anarquistas por serem religiosos. Porém, são considerados libertários na medida em que buscaram não servir a nenhuma obediência civil através de uma resistência pacificadora. Ambos acreditavam que todos os seres humanos poderiam viver em harmonia sem a força de um Estado.

No Brasil, o Anarquismo foi introduzido e difundido no final do século XIX, principalmente em São Paulo, com a vinda de inúmeros imigrantes italianos que passaram a publicar alguns periódicos que impulsionaram o movimento no país. A maioria desses anarquistas aqui no Brasil atuou em sindicatos e associações operárias, e sempre demonstrou uma grande preocupação com a educação, fator que favoreceu o nascimento de escolas libertárias, a exemplo a Escolas Modernas que funcionaram na cidade de São Paulo (CALSAVARA, 2007, p. 19).

Concluimos então que o Anarquismo é, sobretudo, um *movimento* que se baseia numa *ação* motivada por princípios norteadores. Várias práticas anarquistas ocorreram em vários espaços e tempos do mundo. Infelizmente, muito dessas práticas não foram para frente. Como veremos, o movimento anarquista contribuiu significativamente para a História da Educação e, mesmo que muitas dessas escolas tenham sido massacradas pelos mais diversos motivos, especialmente aqui no Brasil, elas não fracassaram por completo, pois permanecem resquícios de suas memórias. Por isso, afirmar que as práticas libertárias são fundadas em utopias é um incorrer num lamentável erro.

2. Educação libertária.

2.1. Considerações iniciais: educação e política.

Uma das falas presentes no senso comum a respeito de educação é a crença de que toda e qualquer educação não está relacionada a propósitos políticos. Em outras palavras, a educação é tida como *neutra* politicamente. Vitor Paro nos diz que o senso comum “acredita que a educação (ou ensino é a simples passagem de conhecimentos e informações de quem sabe para quem não sabe” (2013, p. 21). Nessa visão, o que se reforça é a ideia de que educação é um ato único de transmissão de conhecimento, verticalizado e, mais ainda, o educador é tido “como simples provedor dos conhecimentos e o educando como simples receptáculo desses conteúdos”(Ibdem). Sob um olhar mais atento sobre essa definição, podemos distinguir três elementos que constituem essa maneira de conceber a educação, constituindo a seguinte relação: educador – conteúdo – educando. Se a educação é somente transmissão de conhecimento, o conteúdo acaba sendo um dos elementos mais importantes da educação e cabe ao educador apenas transmiti-lo. Nas palavras de Paro, o “educador é, no fundo, um explicador de conteúdos” (p. 22). Em contrapartida ao pensamento do senso comum, a educação pode ser encarada com especificidades e objetivos próprios:

[...] a educação consiste na apropriação da cultura. Esta, entendida também de forma ampla, envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência com a natureza. [...] esse conceito de educação não tem por fim desenvolver competências e habilidades nos alunos que capacitem apenas a responder testes e provas para passar no vestibular ou ingressar no mercado de trabalho, mas visa à formação do homem em sua integralidade” (PARO, 2013, p. 24)

Em uma análise mais profunda desse processo de relação do poder político implícito na escola, trago nesse trabalho as teorias dos franceses Pierre Bourdieu (1930-2002) e Louis Althusser (1918-1990). Ainda que marxistas, e longe de serem militantes anarquistas, a análise que ambos os autores fizeram sobre a condição da escola em relação à política e Estado evidenciam a necessidade de se refletir sobre a condição na qual a educação e a escola se encontram na sociedade.

Pierre Bourdieu mostrou que a educação é um modelo de reprodução da estrutura social. Para se compreender de que forma essa estrutura se reproduz, é importante destacar que a *estrutura social* é delimitada por um *espaço social*, sendo este espaço caracterizado por dois elementos fundamentais: o *capital econômico* e *capital cultural*. A soma desses dois pesos, Bourdieu chama

de *capital global*. No entanto, abordarei aqui somente a respeito da capital cultural e de seus mecanismos de reprodução dentro da estrutura social. Não é que o capital econômico não desempenhe papel importante na diferenciação social, muito pelo contrário, mas ela se dá por mecanismos de reprodução diferentes do capital cultural. Porém, Bourdieu deixa claro que a combinação de ambas é que define o *modo de reprodução* e possibilita a perpetuação das estruturas sociais (BOURDIEU, 2011, p. 35). Nas palavras do autor, podemos constatar que:

[...] a estrutura do espaço social tal qual se observa em sociedades diferenciadas é produto de dois princípios fundamentais de diferenciação: o capital econômico e o capital cultural. A escola – enquanto instituição que exerce um papel determinante na reprodução do capital cultural e, por isso, também na reprodução da estrutura do espaço social – tornou-se protagonista das lutas pelo monopólio das posições dominantes¹² (BOURDIEU, 1989). [Tradução nossa].

No entanto, anterior à escola, a família é a primeira instituição a reproduzir o capital cultural, pois também a família acumula uma cultura pela qual ela necessita transmitir, pois esse legado cultural garante, de certa forma, uma estabilidade social, ou seja, a sua perpetuação enquanto classe dominante. A família usa de bases nas quais Bourdieu chama de *estratégias de reprodução* e que se manifestam de diversas maneiras, como “estratégias de fecundidade, estratégias de herança, estratégias econômicas e, por fim, estratégias educativas” (BOURDIEU, 2011, p. 36). Essas formas de capitais encontram-se distribuídas desigualmente entre as classes sociais, sendo que a transmissão destas conserva as desigualdades. No entanto, como ressalta Amato, “pode haver famílias com um grande capital cultural, porém de baixas condições econômicas, o que determinaria um grande cultivo às artes a despeito das dificuldades materiais” (2008, p. 84). Mas, em realidade, uma família de baixa renda encontra muito mais dificuldade para tomar contato com bens culturais materiais (como livros, ir ao cinema etc.) do que uma família de classe média ou alta. Para Bourdieu, as famílias, em geral, “investem tanto mais na educação escolar [...] quanto mais importante for seu capital cultural e quanto maior for o peso relativo de seu capital cultural em relação a seu capital econômico e, também, quanto menos eficazes forem as outras estratégias de reprodução.” (*Ibidem*, p. 36). Por isso, conclui Bourdieu, muitas famílias investem na educação: ela

¹² [...] la structure de l'espace social tel qu'il s'observe dans les sociétés différenciées est le produit de deux principes de différenciation fondamentaux: le capital économique et le capital culturel. L'institution scolaire qui joue un rôle déterminant dans la reproduction de la distribution du capital culturel, et par là, dans la reproduction de la structure de l'espace social, est devenue un enjeu central des luttes pour le monopole des positions dominantes”

é a via que não somente corroborará com a transmissão de cultura, mas também legitimará institucionalmente, através da titulação, tudo aquilo que foi legado; tanto que é possível observar que há uma monopolização do ensino, desde a infância, por parte dos grupos sociais privilegiados em instituições escolares reconhecidamente de alto nível. Se até aqui pudemos observar que a família é preponderante para o condicionamento cultural de um indivíduo, veremos agora o papel da escola. Bourdieu mostra em sua teoria que o sistema escolar usa de ferramentas seletivas que segregam os herdeiros do capital cultural cultivado daqueles que não a possuem. “Sendo as diferenças de aptidão inseparáveis das diferenças sociais conforme o capital herdado, ele tende a manter as diferenças sociais preexistentes” (*Ibidem*, p. 37). Nessa visão, Bourdieu vai um pouco além ao comparar a instituição escolar como um tipo de classe social como a *nobreza*, no sentido medieval. Nobreza essa que é *escolar e hereditária* na medida em que as classes dominantes, inclusive dos representantes políticos, são como os antigos nobres de sangue, mas só que agora eles passaram para um tipo de nobreza legitimado pela titulação escolar/acadêmica. Essa nobreza escolar tem como um dos seus princípios a ideia de “dom” que nada mais é do que esse capital cultural aparecendo como uma “objetividade interiorizada” (ORTIZ *apud* FUCCI, 2008, p. 85). O dom no espaço escolar, para Bourdieu, reforça e legitima as diferenças sociais:

Em uma sociedade onde a obtenção de privilégios depende de modo cada vez mais estrito da posse de títulos escolares, esta ideologia do dom (através da qual aqueles que “herdam” são tidos como quem “merece”) tem por função legitimar a ordem social vigente¹³ (POUPEAU. DISCEPOLO, 2002, p. 46) [Tradução nossa].

Para Bourdieu, a instituição escolar que antes concebia uma educação através das aptidões individuais, ou seja, meritocrata, agora encobre a relação entre aptidão escolar e herança cultural, constituindo assim o que ele chama também de *nobreza de Estado*. Essa nobreza dentro da instituição escolar “institui *fronteiras sociais* análogas àquelas que separavam a grande nobreza da pequena nobreza, e esta dos simples plebeus” (BOURDIEU, 2011, p. 37). Mais ainda, Bourdieu compara a classificação escolar como uma *ordenação* como nas ordens medievais, que delimitava àqueles que pertencem ou não a ela, sendo que dessa maneira legitima-se o poder de dominação. Mas o que mais Bourdieu nos chama a atenção é ao fato de que a nobreza de Estado, legitimado

¹³ Dans une société où l’obtention de privilèges dépend de plus en plus étroitement de la possession de titres scolaires, cette idéologie du don, par laquelle ceux qui “héritent” deviennent ceux qui “méritent” a une fonction de légitimation de l’ordre social”

pela instituição escolar graças à titulação, “é um corpo que se criou ao criar o Estado, que teve de criar o Estado para criar-se como detentora do monopólio legítimo sobre o poder do Estado” (*Ibidem*, p. 39). Em outras palavras, a constituição do Estado deve-se ao *status* conferido pelo acúmulo de capital cultural, que legitimou o poder e a dominação dentro da instituição escolar na medida em que a escola criou mecanismos de seleção que distingue aqueles que possuem ou não um capital cultural. Nesse sentido, o desenvolvimento da instituição escolar acontece concomitantemente ao desenvolvimento do Estado e fortalecimento de determinadas classes sociais:

[...] vê-se que a invenção do Estado e, particularmente, das ideias de “público”, de “bem comum” e de “serviço público”, que são o seu centro, é inseparável da invenção de instituições que fundam o poder da nobreza de Estado e sua reprodução: como, por exemplo, as fases de desenvolvimento da instituição escolar e, especialmente, a aparição, no século XVIII, de instituições de um tipo novo, os colégios, que juntando certas frações da aristocracia e da burguesia togada em internatos, anunciavam o sistema atual das grandes escolas, e coincidem com as fases de desenvolvimento da burocracia do Estado [...] (*Ibidem*, p. 40).

Ainda que essa exposição não muito aprofundada a respeito da teoria bourdieuniana sobre a escola como mecanismo de reprodução do capital cultural, fica mais evidente a ideia de que a instituição escolar perpetua as diferenças de classes sociais através de forças políticas, na medida em que ela legitima o poder de dominação de uma classe, no qual Bourdieu, como vimos, chama de *nobreza de Estado*.

Mas, não só Bourdieu trouxe à tona a questão da escola como um aparato de reprodução do Estado, Louis Althusser, nos anos de 1970, também mostra em seu trabalho a noção de que a escola é um aparelho ideológico do Estado. Para entender essa noção de reprodução ideológica na qual a escola serve ao Estado, é preciso compreender a necessidade que o Estado tem em assegurar os meios de produção, pois “se nós consideramos que toda formação social relaciona-se a um modo de produção dominante, nós podemos dizer que o processo de produção coloca em obra as forças produtivas existentes dentro e sobre os rendimentos de produção definida”¹⁴ (ALTHUSSER, 1970, s/p). Em consequência disso, Althusser afirma que para toda formação social existir, essa deve reproduzir suas condições de produção ao mesmo tempo em que produz, possibilitando a

¹⁴ [...] si nous considérons que toute formation sociale relève d'un mode de production dominant, nous pouvons dire que le procès de production met en oeuvre les forces productives existantes dans et sous des rapports de production définis.

continuidade da produção. Para isso, essa formação deve reproduzir dois elementos: 1) *les forces productives* (as forças produtivas) e 2) *les rapports de production existants* (os lucros da produção existente). As forças produtivas seriam reproduzidas através da força de trabalho. Nesse caso a reprodução da força do trabalho, para Althusser, é assegurada basicamente por dois modos: a) pelos salários e b) pela educação. É suficiente dizer que o salário tem como objetivo fornecer condições materiais para o trabalhador se manter. Não somente uma necessidade biológica, o salário assegura um *minimum* às necessidades históricas dessa classe operária impostas pela luta da classe proletária (*Ibdem*). Mas a reprodução não é somente assegurada através das condições materiais:

Portanto, não basta garantir à força de trabalho as condições materiais necessárias à sua reprodução, para que esta seja reproduzida como força de trabalho. Dissemos que a força de trabalho disponível deveria ser “competente”, ou seja, ela deve estar apta para quando dela se quiser lançar mão, no sistema complexo da cadeia produtiva. O desenvolvimento das forças produtivas e o tipo de unidade historicamente constitutiva destas forças num dado momento produziram como resultado a necessidade de qualificações diversas da força de trabalho e, como tal, reproduzida¹⁵ (*Ibdem*). [Tradução nossa]

Ou seja, é preciso assegurar que essa mão-de-obra seja eficiente e competente para garantir o sucesso da produção. Não mais no âmbito material, a competência é de caráter subjetivo, desenvolvida interiormente em cada indivíduo. Mas quem asseguraria essa reprodução de modo que garanta a competência dessa mão-de-obra? Para Althusser, esse "quem" seria principalmente a instituição escolar, pois se antes, no antigo sistema servil, a reprodução das forças de trabalho se davam nos espaços onde a própria produção se fazia, no sistema capitalista ela se faz externamente, ou seja, na escola (*Ibdem*). Então, é no espaço escolar que a mão-de-obra toma contato e, espera-se, aprende as técnicas necessárias para que possa assegurar externamente, ou seja, no seu trabalho, a competência de poder dominar uma técnica (diferenciada, conforme seu posto no seu trabalho) para que ele se adapte perfeitamente aos meios de produção. Em outras palavras, os conteúdos transmitidos dentro da escola podem variar de acordo com o futuro posto que o indivíduo ocupe

¹⁵ Pourtant il ne suffit pas d'assurer à la force de travail les conditions matérielles de sa reproduction, pour qu'elle soit reproduite comme force de travail. Nous avons dit que la force de travail disponible devait être "compétente", c'est-à-dire apte à être mise en oeuvre dans le système complexe du procès de production. Le développement des forces productives et le type d'unité historiquement constitutif des forces productives à un moment donné produisent ce résultat que la force de travail doit être (diversement) qualifiée et donc reproduite comme telle. Diversement: selon les exigences de la division sociale-technique du travail, à ses différents "postes" et "emplois"

nos meios de produção. Em geral, esse indivíduo aprende conteúdos básicos, como ler, escrever e contar. Mas o nível de profundidade como tais elementos podem ser desenvolvidos dentro de uma sala de aula podem variar. O que se aprende na escola é mais um "savoir-faire".

Porém, não apenas com a finalidade de transmitir os meios de garantir o "savoir-faire", a escola também busca reproduzir as regras que garantam a estabilidade da classe dominante (aqueles que detém os meios de produção). É por isso que algumas escolas procuraram estabelecer disciplinas de moral e cívica, por exemplo. Por outro lado, se algumas escolas perpetuam uma classe capaz de se inserir dentro dos meios de produção, outras escolas garantem também a perpetuação de uma classe dominante, que seja capaz de dominar a classe trabalhadora.

Para enunciar esse fato numa linguagem mais científica, nós dizemos que a reprodução da força de trabalho exige não somente uma reprodução de sua qualificação mas, ao mesmo tempo, uma reprodução de sua submissão às regras da ordem, ou seja, uma reprodução de sua submissão a ideologia dominante para os trabalhadores e uma reprodução da capacidade de manejar a ideologia dominante pelos agentes de exploração e de repressão, de modo que eles assegurem também "pela palavra" a dominação da classe dominante¹⁶ (ALTHUSSER, 1970, s/p). [Tradução nossa].

Althusser afirma então que a escola submete ideologicamente a classe trabalhadora à classe dominante. Não só a escola, mas a igreja e o exército garantem essa reprodução ideológica. A escola está longe de ser uma instituição desprovida de qualquer interesse. Muito pelo contrário, para Althusser ela tem uma dupla função: garantir que as técnicas de produção ("savoir-faire") sejam transmitidas conforme os futuros postos de empregos que um indivíduo deseja para si, garantindo também a diversificação das competências da mão-de-obra que irão se inserir nos meios de produção; e também garante que a ideologia da classe dominante seja preservada, de forma que a mão-de-obra aprenda a servir e ser obediente para com aquele que lhe domina.

Por transmitir e preservar uma determinada ideologia em função de uma classe dominante, Althusser compreende a escola como sendo umas instituições que funciona como aparelho ideológico do Estado. Lembrando que a classe dominante está vinculada ao Estado por ter em mãos os meios de produção que garantem toda e qualquer formação social capitalista. Por isso o Estado

¹⁶ Pour énoncer ce fait dans une langue plus scientifique, nous dirons que la reproduction de la force de travail exige non seulement une reproduction de sa qualification, mais, en même temps, une reproduction de sa soumission aux règles de l'ordre, c'est dire une reproduction de sa soumission à l'idéologie dominante pour les ouvriers et une reproduction de la capacité à bien manier l'idéologie dominante pour les agents de l'exploitation et de la répression, afin qu'ils assurent aussi "par la parole" la domination de la classe dominante

irá servir aos propósitos da classe dominante. Sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado, Althusser define:

Designamos por Aparatos/Aparelhos Ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam a um observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas.

[...]

A distinção fundamental entre o AIE (Aparato/Aparelhos Ideológicos de Estado) do Aparato/Aparelho (repressivo) de Estado é a seguinte: este último “opera violentamente”, enquanto o primeiro “opera ideologicamente”¹⁷ (*Ibidem*). [Tradução nossa]

A existência do aparelho ideológico funciona conjuntamente com o aparelho repressivo (definido na citação acima), pois, como Althusser evidencia, não há uma instituição puramente ideológica, mas ela pode funcionar massiva e prevalentemente de forma ideológica. A ideologia está em função da repressão. A reprodução ideológica é transmitida sutilmente, muitas vezes adquirindo um caráter simbólico. A escola e a igreja, como exemplos de instituições ideológicas, são repressoras na medida em que elas excluem, selecionam, sancionam, punem e vigiam os indivíduos, assim como a cultura pode sofrer represálias através da censura.

Diante do que foi exposto aqui, é possível perceber que nenhuma educação é *neutra* no âmbito político. Enquanto a educação for uma instituição atrelada ao Estado, organizada através de políticas públicas educacionais, ela servirá aos propósitos desse Estado e, conseqüentemente, aos objetivos de uma determinada classe social que detém o poder político. Torna-se necessário repensar o papel da escola e lembrar que educação desempenha um papel importante na luta de classes. Esse fato torna-se irrefutável quando se olha para a história da educação e se percebe que as classes sociais em ascensão de determinados períodos de transformação histórica sempre investiram na educação. Para ilustrar, basta citar a ascensão da burguesia enquanto nova classe social após anos de sujeição feudal. Além disso, num exemplo mais recente e próximo a nós,

¹⁷ Nous désignons par Appareils Idéologiques d'État un certain nombre de réalités qui se présentent à l'observateur immédiat sous la forme d'institutions distinctives et spécialisées.

[...]

Ce qui distingue les AIE [Appareil Idéologique d'État] de l'Appareil (répressif) d'État, c'est la différence fondamentale suivante: l'Appareil répressif d'État "fonctionne à la violence", alors que les Appareils Idéologiques d'État fonctionnent "à l'idéologie"

podemos citar os anos de ditadura militar no Brasil (1964-1985), em que o currículo das escolas foi alterado para que pudesse atender aos interesses políticos do governo de então.

Mas se, no século XX, Bourdieu e Althusser denunciavam a educação a serviço do Estado e do poder, Willian Godwin (1756-1836) já tratava a questão do ensino público e seu caráter ideológico a serviço do poder político burguês. Para ele, a educação pública dissemina o preconceito e ensina a submissão:

Mas o ensino público sempre gastou todas as suas energias na defesa dos preconceitos; ele ensina aos seus alunos não a coragem de examinar cada proposição com o objetivo de testar sua validade, mas a arte de justificar qualquer doutrina que venha a ser criada (apud Woodcock, 1981, p. 247).

Godwin não hesita em dizer que a educação ligada ao governo só servirá para reforçar sua imagem e suas instituições. Ele afirma que, uma vez que o sistema de educação seja criado pelos políticos, a escola adotará os mesmos procedimentos que esses usam para dirigir o Estado. Em outras palavras, Godwin sabia que a escola reproduziria os interesses das forças políticas. Além disso, ele também questiona a ligação do Estado com a Igreja: os anarquistas sempre foram categóricos em combater qualquer tipo de ligação do governo com instituições religiosas. Godwin propõe, então, uma educação que respeite a liberdade dos indivíduos, o que ele chama de educação pela *vontade* de querer aprender. Pode-se dizer que, ainda que no século XVIII, Godwin já esboçava aquilo que seria os princípios da educação libertária, o que falaremos a seguir.

2.2. A educação libertária.

Ao se falar a respeito de educação libertária, uma das primeiras confusões que se faz ao se deparar com o termo é dissociar o "libertário" de "anarquismo", como se essas fossem duas palavras antagônicas, pertencentes a concepções totalmente contrárias. No entanto, como vimos no capítulo 1, "libertária" e "anarquismo" são sinônimos, uma vez que os anarquistas tem como pilar a liberdade dos seres humanos. Por isso, os anarquistas são chamados também de libertários e, por conseguinte, a educação anarquista é mais conhecida como educação libertária. Até porque o propósito maior dessa educação é a liberdade e, por esse motivo, irei utilizar neste trabalho a expressão "educação libertária".

Além disso, é muito comum fazer confusão do termo "libertário" com "liberal", ou seja, de "liberalismo" político-econômico. A explicação encontra-se quando os neoliberais, nos anos de 1930, especialmente no pós II guerra mundial, passaram a se autodenominar libertários.

Nos Estados Unidos, os defensores da liberdade foram muitos e entre eles alguns foram libertários e outros *libertarians*. Em torno desta palavra de difícil tradução em português é que os neoliberais juntaram forças para disputá-la com os anarquistas, almejando sua captura e domesticação. Como anarcocapitalistas, libertarianistas, ou espertamente libertários, eles são defensores do mercado sem intervenção governamental planejada, do Estado, da propriedade privada, da punição, enfim, são capitalistas entre variações liberais.[...] Hoje em dia, não raramente os libertários, ou seja, os anarquistas são enquadrados como integrantes do libertarianismo (PASSETI, 2013, p. 35)

Porém, já no século XIX, os anarquistas se proclamavam libertários influenciados por Joseph Déjacque (1821-1864), que utilizou a palavra ao expor suas considerações a respeito da obra de Proudhon, especialmente em 1857, sendo empregada pela primeira vez publicamente quando foi criado nos Estados Unidos o jornal *Le Libertaire* (1858 a 1861), jornal que se propunha a difundir as concepções anarquistas. Porém, anos mais tarde, já em 1895, Louise Michel e Sébastien Faure passaram a publicar o jornal *Le Libertaire* na França, onde os anarquistas finalmente passaram a ser reconhecidos historicamente como libertários.

Não somente essa confusão com os neoliberalistas, é também comum, aqui no Brasil, associar libertário com a pedagogia libertadora, cuja concepção está centrada nas ideias de Paulo Freire. Porém, longe de ser libertária, a concepção libertadora diverge principalmente da educação libertária em inúmeros pontos. É importante lembrar que Paulo Freire, por ser marxista e, sobretudo, cristão (como o próprio autor se declara em várias de suas obras no pretexto de fundamentar suas ideias, como podemos ver em "Pedagogia do Oprimido", "Pedagogia da Autonomia" e "Política e Educação") concebe um trabalho educativo em que os problemas políticos e sociais são colocados no centro, de forma que o educador possa abrir caminhos para que o oprimido se liberte¹⁸. A educação libertária tem como verve principal a liberdade, como veremos a seguir.

¹⁸ Verbete sobre pedagogia libertadora. <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_libertadora.htm>. Acesso em 14 de junho 2015.

"A liberdade", diz Godwin, "é a mais desejável de todas as vantagens sub-lunares. Seria, portanto, de bom grado que eu transmitiria conhecimentos sem infringir, ou tentando violentar o menos possível, a vontade e o julgamento da pessoa a ser instruída" (*apud* Woodcock, 1981, p. 250). A liberdade, como já vimos, é o conceito chave para se compreender o anarquismo. Um ser humano é livre quando ele produz cultura, apropria-se dela e complementa-se com a liberdade do outro. A liberdade é conquistada de forma gradual. E a escola, para Proudhon, é o espaço em que as relações sociais são representadas, de forma que garanta a manutenção e a perpetuação das relações existentes na sociedade:

Toda a educação tem por objetivo produzir o homem e o cidadão - segundo uma imagem, em miniatura, da sociedade - pelo desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais da criança. Noutros termos: a educação é criadora de costumes no sujeito humano [...]. A educação é a função mais importante da sociedade [...]. Aos homens só é necessário o preceito, à criança é necessária a aprendizagem do próprio dever, o exercício da consciência como do corpo e do pensamento (Proudhon *apud* Gallo, 1995, p. 47)

A escola é transmissora da cultura produzida e adquirida pelo ser humano. E se, além de tudo, ela reproduz as relações sociais nas quais ela está inserida, então dentro de uma sociedade altamente hierarquizada a educação será igualmente hierárquica. As diferenças de classes sociais, como já vimos, são cada vez mais conformadas dentro do sistema de ensino, servindo assim de interesse para as classes dominantes terem em mãos uma classe operária assegurada. Não é interesse da burguesia que a educação do povo seja competente na formação do ser humano enquanto sujeito histórico. Então, a educação é uma via de mão dupla: se ela assegura os interesses de uma classe dominante, ela pode igualmente servir aos interesses do proletariado enquanto formação e espaço de luta de classes. A concepção de liberdade burguesa busca a satisfação de seus interesses mascarada através do seu papel enquanto defensora dos direitos de toda a sociedade (PONCE, 1985, p. 130).

Um princípio defendido pelos anarquistas é que o espaço escolar deveria ser livre de qualquer tipo de hierarquia. Com isso, a figura da autoridade deixaria de existir e, por isso mesmo, os castigos, sejam eles físicos e morais, e os prêmios não deveriam existir na escola. Retomando Rousseau, percebe-se que esse era contra um ensino autoritário¹⁹, e é inegável a influência que exerceu sobre

¹⁹ O único que faz a sua vontade é aquele que não precisa para tanto colocar o braço de outrem na ponta dos seus. Segue-se daí que o primeiro de todos os bens não é a autoridade, mas a liberdade. O homem verdadeiramente livre só quer o que pode e faz o que lhe agrada (ROUSSEAU, 1999, LIVRO II, p. 76).

alguns educadores libertários como Francisco Ferrer i Guàrdia, que aboliu os castigos e prêmios na sua Escola Moderna. Tanto Rousseau como os anarquistas se opunham ao tratamento que as escolas davam aos alunos nesse aspecto. John Locke é um dos pensadores que formulou uma concepção de educação que deveria ser inicialmente coerciva, influenciando as escolas tradicionais da época:

Sob um primeiro olhar, a educação assumirá um aspecto necessariamente austero: é indispensável que, durante a infância, a criança “submeta sua vontade à razão alheia”; é somente assim que ela poderá, num momento vindouro, viver de acordo com sua própria razão. Os educadores exercerão um “poder absoluto”, ao qual o educando corresponderia com um “espírito dócil e obediente”. A tarefa do educador é árdua, pois ele deve sem cessar em “resistir aos apetites desregrados e desordenados” da criança²⁰ (DEBESSE, MALARET, 1971, p. 326). [Tradução nossa].

Autoritarismo, hierarquia, interesses próprios, dominação - essas são as palavras que estão riscadas no anarquismo. Para os anarquistas, a escola tem um papel fundamental, pois ela é um espaço que pode dar início ao processo de transformação social (WOODCOCK, 1981, p. 245). Mas, numa sociedade capitalista, a premissa da liberdade tão defendida pelos anarquistas nunca será oferecida. Proudhon afirma isso ao perceber que a estrutura do sistema capitalista é baseada na exploração e dominação. A educação no capitalismo está preocupada em educar a burguesia, pois essa é a classe que gerencia e domina o Estado. Proudhon também critica veemente a educação pública, pois justamente nesse sistema o pobre é o que menos se beneficia. Muito pelo contrário, é iniciar o povo a uma instrução necessária para que ele possa ser explorado. Nas palavras de Proudhon:

Gratuita! Queres dizer que paga pelo Estado. Mas quem pagará ao Estado? O povo. Já vêes por aí que a educação não é gratuita. Mas isso não é tudo. Quem se aproveitará mais da educação gratuita, o rico ou o pobre? Evidentemente será o rico: o pobre está condenado ao trabalho desde o berço. (PROUDHON *apud* DOMMANGET, 1972, p. 277).

A educação, para os anarquistas, é algo que não acontece necessariamente dentro da escola. Mas ela se realiza em espaços sociais, predominantemente operários, como associações operárias,

²⁰ Sous le premier aspect, l'éducation revêtira un aspect nécessairement austère: il est indispensable que l'enfant, quand il est jeune, "soumette sa volonté à la raison des autres"; c'est ainsi seulement qu'il pourra, le moment venu, suivre les avis de sa propre raison. Les éducateurs exerceront un "pouvoir absolu" auquel correspondra, du côté de l'élève, "un esprit souple et obéissant". La tâche de l'enseignant est rude car il doit sans cesse "résister aux appétits déréglés et désordonnés" de l'enfant.

sindicatos, ligas operárias e até mesmo a casa de um militante. Educação não se restringe a um espaço delimitado. Para além do espaço, educação é, sobretudo, vivência e experiência das coisas e com as coisas. Mais ainda, a educação se faz com o convívio coletivo, com a compreensão do mundo e com a solidariedade. Como Edgar Rodrigues bem define, para os anarquistas:

[...] a educação abrange todos os setores em que o homem exerce a inteligência, a memória, a vontade, os sentimentos, os comportamentos dentro do grupo, no seu meio e na sociedade. Educação envolve compreensão, tolerância, respeito mútuo, solidariedade humana, não é o ensino das palavras de espaço limitado, é o ensino pelos fatos, pela natureza, pela vida (RODRIGUES, 1988, p. 22).

Sendo a educação extrapolada do seu espaço referencial que é a escola, nota-se que os anarquistas estavam preocupados com as três dimensões de educação: a educação formal, educação não formal e educação informal. Todos esses três espaços são amplamente valorizados e considerados importantes. Com isso, os anarquistas visam articular as diversas práticas educativas de modo que abarque, como diz Calsavara, os aspectos culturais, educativos e literários presentes em educação, seja ela dada de maneira planejada ou espontânea (2004, p. 13). Por isso, a educação para os anarquistas possui um grande valor: a educação é uma prática, uma *ação*. A educação pode estar presente a espaço, mas não se prende a ele. O cotidiano é um espaço de ensino informal. Isso significa que o processo de educação informal não é permanente, mas está constantemente se transformando (e por que não dizer se (re)inventando?) e a presença da educação libertária nesse cotidiano acontece "nos momentos de greve, na boicotagem, na sabotagem, nas manifestações espontâneas dos trabalhadores, na sua ação dia a dia a caminho da revolução social" (*Ibidem*, p. 14). Nessa visão de educação, o trabalhador via nessa mais um espaço de conquista e também de luta social, com objetivo de recuperar esse instrumento de ação direta e que era monopólio do Estado e da Igreja. Ao conquistar a educação desses monopolizadores, o trabalhador conseguiria, assim, mais um espaço de ação social do qual pudesse se emancipar e, sobretudo, romper a ordem social vigente então e alcançar a sociedade planejada pelos anarquistas. É através da educação que as transformações sociais pelas quais os trabalhadores tanto desejavam poderiam começar a ter um início, enquanto as transformações em âmbito maior da sociedade ainda não aconteciam. Pode-se dizer, então, que a educação na prática anarquista é um processo revolucionário e vários autores contribuíram para fundamentar e direcionar a educação libertária. É importante então ressaltar que:

Anarquismo, movimento operário e educação libertária não são fenômenos isolados e que surgem de forma aleatória, são eventos interligados e que representam o trabalho e a expansão da propaganda anarquista na época. (*Ibidem*, p. 27)

A educação libertária assentava-se, essencialmente, para além da liberdade, no valor da solidariedade. A solidariedade anarquista pode ser interpretada como um valor universal, transcendente ao individual. É conformar os seres humanos como uma unidade, não como múltiplos indivíduos movidos por suas vontades. Para além disso, os indivíduos auxiliam-se mutuamente, seja na ordem material, seja na ordem intrínseca do ser humano (ou seja, em ideologia, consciência política, histórica etc). A educação libertária pensa a moral sobre a solidariedade: "2º. Provocar junto com o desenvolvimento da inteligência a formação do caráter, apoiando toda a concepção moral sobre a lei da solidariedade"²¹ .

Outro aspecto importante da educação libertária, e que foi discutido pelos anarquistas, é a *educação integral*. Proudhon já tratava a ideia de que um indivíduo deve desenvolver todas as suas possibilidades e potencialidades. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Bakunin defendia que "a escola deve educar integralmente o homem e educar para a liberdade" (GALLO, 1995). A educação integral é formar o ser humano por completo, considerando todas as suas potencialidades físicas, intelectuais e morais, pois só assim é que o indivíduo conquista sua liberdade - e a liberdade é uma conquista social gradual. A educação integral é uma educação para a liberdade. Gallo (1995) acredita que o pensamento de Bakunin sobre educação integral é a chave para compreender os verdadeiros propósitos dos anarquistas sobre educação, pois uma educação libertária "é uma educação em que no próprio processo pedagógico os alunos e os professores são iniciados em um gradativo processo de convivência livre e autêntica, em que a liberdade é construída permanentemente por todos através das múltiplas relações sociais". Mas foi com Paul Robin (1837-1912) que a educação integral recebeu uma teorização de forma orgânica. A educação em si, para Robin, é uma necessidade política, pois o ser humano alienado é o fundamento que move uma sociedade de exploração. A educação integral é a superação dessa alienação, pois, ao desenvolver os seres humanos da forma mais completa possível, tanto física quanto moral e intelectualmente, e uma vez superada essa alienação através do domínio completo de si, os indivíduos finalmente conquistam suas liberdades.

²¹ Segundo objetivo das *Escolas Livres* de São Paulo, publicadas no periódico anarquista "A Lanterna" no dia 27 de novembro de 1916.

A escola libertária serviu de espaço para discussões relacionados a sociedade, ao Estado, sobre a própria educação. Muitas das práticas que se deram nas escolas libertárias romperam com valores até então invioláveis no seio da sociedade, como a convivência de alunos de ambos os gêneros no mesmo espaço no Orfanato Prévost (fundada por Joseph-Gabriel Prévost (1793-1875), que idealizou isso a partir das teorias de Saint-Simon e mantidas postumamente por Paul Robin), a educação integral dos seres humanos, teoria defendida por Robin (1837-1912), a experiência de Sébastien Fauré com a sua "escola" (se é que podemos chamá-la como tal) *La Ruche* (A Colmeia), em que trouxe para a prática educacional a questão da autogestão. Em muitas dessas escolas foi discutido também o papel da mulher, a educação sexual, as diferenças de condições sociais, o alcoolismo e outros vícios, entre outros.

2.3. Educação libertária: a arte e a música.

A arte nas práticas anarquistas não ficou de fora, pois a arte também é uma *ação*. Até porque a arte é uma linguagem e, como tal, transforma e organiza a experiência vivida pelo ser humano e transforma-se em objeto de conhecimento (ARANHA, 1989, p. 384). Sendo objeto de conhecimento, ou seja, uma cultura que é fruto da produção dos seres humanos, é essencial sua conquista para a liberdade dos seres, pois, como já vimos, a apropriação daquilo que é produzido por nós é que dá a liberdade aos indivíduos. Especialmente através da educação, espaço de transmissão de cultura. Ernst Fischer (1899-1972) traz em discussão a arte e seu caráter social. Para ele, o artista é uma voz, ou o "Eu", que se destoa dentro do coletivo, o "Nós". Porém, o coletivo subjetiva-se no "Eu", então o artista na verdade dá a voz para a essência do coletivo. Em outras palavras, o conteúdo do artista, ainda que represente as singularidades desse, sempre terá o caráter do coletivo. Ele refletirá as relações de complexidade que permeiam a sociedade ou ainda refletem "quer a atmosfera de uma sociedade baseada na escravidão, quer a atmosfera de uma sociedade feudal ou de uma sociedade burguesa" (FISCHER, 1983, p. 56). Por isso, o artista só exprime a experiência do tempo da estrutura social em que vive.

Por essa razão, a subjetividade de um artista não consiste em que a sua experiência seja fundamentalmente diversa da dos outros homens de seu tempo e de sua classe, mas consiste em que ela seja mais forte, mais consciente e mais concentrada. A experiência do artista precisa apreender as novas relações sociais a fazer que outros também venham a tomar consciência delas [...]. Mesmo o mais subjetivo dos artistas trabalha em favor da sociedade (*Ibdem*).

Para Fischer, a arte é uma possibilidade de os seres humanos saírem de seu estado de fragmentação e tornarem-se íntegros, como um só corpo. A arte é uma capacidade de poder transformar a realidade a partir da percepção e compreensão que se tem dessa realidade que cerca os indivíduos. Essa transformação é vista como uma necessidade que temos em tornar a realidade "mais humana e mais hospitaleira para a humanidade". Ou seja, para ele, a "arte, ela própria, é uma realidade social" (*Ibdem*). Ao encontro das ideias de Fischer sobre a arte enquanto uma realidade social, Ferreira Gullar (1930 -) critica o purismo artístico, ou seja, o não olhar para a realidade em prol de uma forma idealizada. Para ele, tais artistas não passam de "profetas do fim de uma arte que se nega a exprimir as relações sociais" (GULLAR, 1982, p. 13).

Concluindo, a arte não é apenas uma maneira abstrata de conceitualizar o mundo. Ela é uma percepção sensível da realidade dada a uma interpretação. A experiência artística é, sobretudo, uma apreensão da realidade através da experiência afetiva.

E arte está presente em praticamente todos os espaços sociais. Arte pode estar presente em museus, galerias, mas também em praças e repartições públicas, prédios, edifícios, jardins, casas, lojas, ruas, estações de trens e também na escola. Como vimos, os anarquistas visavam todos os espaços pelos quais a educação se faz presente, seja de maneira formal, não formal e informal. E arte abrange essas três dimensões. Um dos que pensou a educação através de arte sob a ótica anarquista foi o poeta e crítico de arte Herbert Read (1892-1968). Read discutiu a importância das artes na educação. Compreender suas ideias a respeito de arte-educação é compreender a importância da arte nas escolas libertárias. Como anarquista, Read era contra qualquer tipo de autoridade dentro do processo de ensino, pois um dos objetivos da educação é "unir" e não "dividir". Ou ainda em suas palavras, a "experiência ou a ausência de autoridade deverão ocupar o lugar da lei" (READ, 1986, p. 13). Para ele, a arte é um "modo de educar", ou seja, é mais do que uma disciplina ou puramente um método de aprendizado:

Pelo que sei, disciplina é uma palavra ameaçadora. Anos de falsa disciplina nos encheram de imagens de varas de marmelo e óleo de ricino, guardas e policiais, e o ritual lúgubre do pátio de exercício do quartel. Muito raramente nos ocorre que essa palavra deriva da mesma raiz que "discípulo", uma palavra suave, plena de reverência e dedicação. O sentido real de disciplina é, na verdade, "discipulado". Se remontarmos ao sentido latino original da palavra, descobriremos que é igual ao da nossa palavra "ensino", que implica a relação do mestre para o discípulo, de indicar, mostrar. A verdadeira disciplina está distante da disciplina de caserna. (*Ibdem*, p. 63)

Ao invés da disciplina, Read retoma o conceito de liberdade que os anarquistas tanto defendem. A liberdade em educação é um fim e não um meio. Ou seja, a liberdade não é *laissez-faire*²². mas é uma liberdade em que o educador orienta o educando de forma que ele tenha a capacidade de perceber seus erros e acertos, permitindo que a criança tome consciência não só daquilo que faz, mas também de suas próprias necessidades. Esse modo de encarar a educação, ou seja, como um meio e não um fim, é uma visão platônica²³, segundo as palavras do próprio autor:

Para essa forma de encarar o papel educativo da arte, não podemos reivindicar qualquer originalidade: estamos apenas reafirmando em termos modernos as ideias que Platão exprimiu há vinte e quatro séculos. [...] Quando Platão usa termos abstratos como "harmonia", "graça" e "ritmo", e quando usamos esses mesmos termos abstratos, queremos dar-lhes exatamente o mesmo significado. É apenas quando utilizamos termos mais específicos, como "música", "pintura" ou "arquitetura", que nos afastamos um pouco de Platão, por ilustrarmos nossos significado a partir de um acúmulo mais rico de experiências (*Ibidem*, p. 21)

A arte para os anarquistas desempenha um papel importante de divulgação e propaganda de suas concepções. Podemos citar como exemplo o teatro social que, "além de representar função didática e doutrinária, o teatro também facilitava o agrupamento e englobava as aspirações artísticas dos operários" (CALSAVARA, 2004, p. 114). Read também discutiu a poesia numa ação anarquista em seu livro "Arte, Poesia e Anarquismo", tratando sobre a figura do poeta russo Vladimir Maiakóvski (1893-1930) no contexto da Revolução Russa. Mas, dentro da educação libertária, essas artes desempenham um papel importante, inclusive a música. Porém, a música na educação libertária não foi teorizada como as artes plásticas²⁴, por exemplo. O ensino de música dentro das escolas libertárias foi apenas citado em descrições do dia a dia dessas escolas. Na experiência libertária de Paul Robin no Orfanato Prévost, em Cempuis, e na experiência de Sébastien Fauré (1858-1942) com a escola *La Ruche* (A Colméia), ao fazer uma relação entre as duas práticas, lemos:

Do mesmo modo que em Cempuis, *os cantos, as rondas* e as esquetes teatrais maravilharam; n"°A Colmeira" *as crianças surpreendiam por sua capacidade musical e*

²² Traduz-se por "deixe fazer".

²³ Muitos estudiosos da educação consideram Platão um teórico da educação, a exemplo de Rousseau que, ao falar da educação pública em sua obra *Emílio*, cita o filósofo grego: "Se quiserdes ter uma ideia da educação pública, lede a *República* de Platão. Não é uma obra política, como pensam os que só julgam os livros pelo título: é o mais belo tratado de educação jamais escrito" (ROUSSEAU, 1999, LIVRO I p. 12)

²⁴ Obras do próprio Read tratam com maior profundidade o ensino das artes visuais, como as já citadas "Educação pela Arte" e "A Redenção do Robô".

dramática. Sem dúvida "A Colméia" - que tinha também uma imprensa - não editou este conjunto impressionante de *coros, quadros, folhetos, duos, quartetos e recompilações de ordem musical* que devemos a Cempuis, mas imprimiu, com o título de *Para los pequeños*, um *opúsculo de canções, coros* e pequenas comédias. (DOMMANGET *apud* GALLO, 1995, p. 129) [os grifos em negrito-italico são meus]

Cantos, rondas, duos, quartetos, canções, coros - vemos aqui a presença da música e, não obstante, a forte presença do canto. Porém, como Dommanget bem notou, esses materiais não chegaram a ser editados pelas próprias escolas e, ou ainda, não sobreviveram até nós ou se tornaram de difícil acesso.

Outra escola que trabalhou música foi a escola Iasnaia Poliana, do escritor Liév Tolstói (1828-1910). No diário de Tolstói²⁵ a respeito do funcionamento da escola, o canto é colocado como conteúdo ao lado de "Desenho" e "Desenho Técnico". Ainda nesse diário (no qual ele chama de relatório dos meses de Novembro e Dezembro), numa seção em que ele se dedica a falar a respeito do "Desenho e Canto", Tolstói expõe algumas palavras sobre o que pensa sobre o ensino de música:

O programa comum das escolas populares só admite canto coral e religioso, e, do mesmo modo, a "emissão" de sons conhecidos, que para as crianças é o mais fastidioso e torturante estudo de cor, ou seja, as crianças são consideradas como uma garganta que substitui os tubos do órgão, ou desenvolve-se o sentido da elegância que encontra satisfação na bailarina, na harmônica e, muitas vezes, na canção repugnante que o pedagogo não reconhece e onde já não considera ser necessário dirigir os alunos. (TOLSTÓI, 1862)

Ainda nesse diário, Tolstói descreve uma aula de canto. Inicialmente o escritor narra uma cena de passeio pelo campo, numa tarde de verão, na qual alguns alunos puseram-se a cantar uma melodia popular que era de seus gostos. Em sua descrição, Tolstói conta que os jovens começaram-se a dividir-se em vozes ("Um cantava em oitava ou sexta²⁶, o outro em terça e saiu muito bem"), formando pequenos coros. Além disso, ele fala a respeito de dois alunos que transcreveram em notação musical tais melodias ("Os melhores alunos (são apenas dois) escrevem a melodia das canções que conhecem e quase sabem ler as notas"). A seguir, Tolstói começa a descrever as aulas de música, que ele mesmo lecionava e que "prolongavam-se por três e quatro horas", em que se

²⁵ TOLSTÓI, Liev. O Diário de Tolstói: Escola Iasnaia Poliana: de Novembro a Dezembro. 1862. O link onde se encontra o presente texto é somente para download do mesmo, sendo ininteligível seu tamanho para ser colocado neste trabalho. Acesso em: 15 de Junho de 2015.

²⁶ Intervalos de oitavas e sextas, ou seja, a distância de uma nota em relação a outra.

percebe que o escritor russo estava preocupado com conteúdos formais, como compasso, ritmo, escalas. Porém, a particularidade é que todos esses conteúdos eram transmitidos através da prática, ou seja, cantando. Tanto que, nesse relatório, Tolstói levanta cinco pontos decorrentes de sua experiência, sendo a "3) para que o ensino de música deixa [sic] marcas e seja apreendido de boa vontade, é necessário ensinar primeiro a arte, e não a capacidade de cantar e tocar; é melhor não ensinar às crianças do povo do que ensinar-lhes mecanicamente [...]".

Voltando a Herbert Read, a música também foi uma de suas preocupações, ainda que no plano teórico e não muito aprofundado. Tanto no livro "A Redenção do Robô" quanto em "Educação pela Arte", Read cita o educador musical Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950), que criou o método da "eurritmia", também conhecido por "rítmica". É um dos métodos ativos da educação musical e a proposta básica da "rítmica" é a união do som com o movimento do corpo. Numa definição mais precisa, temos:

A rítmica proposta por Jaques-Dalcroze é uma pedagogia ativa e musical fundada sobre o movimento corporal. O educando (profissional ou não) é levado a sentir aquilo que ouve graças a interpretação corporal dos sons e ritmos tocados pelo educador. O estímulo de sua motricidade global lhe permite vivenciar o corpo como primeiro instrumento musical, por meio do qual a musicalidade é percebida e transmitida.

Em 1898, já escrevia Jaques-Dalcroze: "Dedico-me ao sonho de uma educação musical na qual o próprio corpo exerceria o papel de intermediário entre os sons e nosso pensamento, e se tornaria instrumento imediado de nossos sentimentos"²⁷ [Tradução nossa]

Porém, Read defende Dalcroze em defesa do pensamento de Platão, como vemos nas suas obras. Mas é inquestionável o valor da arte nas escolas libertárias. E, através dessa investigação, vemos que a música não ficou de fora como uma área de estudo a ser trabalhada nos espaços libertários, ainda que não haja quase material a respeito da educação musical dentro das escolas libertárias,

²⁷ La rythmique Jaques-Dalcroze est une pédagogie active et musicale fondée sur le mouvement corporel. L'élève (enfant ou professionnel) est amené à ressentir ce qu'il entend grâce à l'interprétation corporelle des sons et des rythmes joués par l'enseignant.

La stimulation de sa motricité globale lui permet de vivre son corps comme premier instrument de musique, celui par lequel la musicalité est ressentie et transmise.

[...] En 1898 déjà Jacques-Dalcroze écrivait: "Je me prends à rêver d'une éducation musicale dans laquelle le corps jouerait lui-même le rôle d'intermédiaire entre les sons et notre pensée, et deviendrait l'instrument direct de nos sentiments". <<http://www.dalcroze.ch/rythmique-geneve-quoi/>>. Acesso em 7 de Junho de 2015.

muito menos uma teorização a respeito. Para um recorte mais profundo da educação musical na concepção de educação libertária, o capítulo seguinte estudará as Escolas Modernas de São Paulo e como a música acontecia dentro dessas escolas.

3. As Escolas Modernas de São Paulo e a educação musical.

3.1. Ferrer i Guàrdia e a Escola Moderna de Barcelona.

Figura 1: Francisco Ferrer i Guàrdia



Fonte: <http://www.ferrerguardia.org/es/biografia-ferrer-guardia>

Francisco Ferrer i Guàrdia (1859-1909) foi uma das figuras mais marcantes no movimento anarquista na virada do século XIX para o XX por ter contribuído principalmente com a história da educação libertária, ao fundar a sua Escola Moderna em 1901, na cidade de Barcelona. Foi morto em 1909, após ser condenado pelo estado espanhol a ser fuzilado. Os movimentos anarquistas e operários do mundo todo mostraram sua indignação a respeito deste episódio, desdobrando-se na fundação de inúmeras escolas com as mesmas propostas de Ferrer. Aqui no Brasil também houve reflexos das manifestações relacionadas a morte de Guàrdia e, em 1912, as Escolas Modernas N° 1 e 2 foram fundadas na cidade de São Paulo, baseadas nos princípios de Ferrer e tendo como modelo a Escola Moderna. Porém, é importante destacar que as Escolas Modernas de São Paulo não foram às únicas experiências libertárias presentes no estado e na cidade de São Paulo, mas outras experiências aconteceram no Brasil. Carmen Sylvia Vidigal (2013), em seu texto “O Acervo Escolar Anarquista João Penteadó (1912-1961): Dimensão pedagógica e contribuição para a história e historiografia da educação brasileira” cita as escolas libertárias no Brasil, mas destaco as que ocorreram no Estado de São Paulo:

[...] a Escola Germinal surgiu em 1903, e seguia o método da Escola Moderna de Barcelona. Na cidade de Santos, a União Operária dos Alfaiates teria fundado, em 1904, a Escola Sociedade Internacional, e a Federação Operária, a Escola Noturna, em 1907. Há, ainda, a fundação das chamadas Escolas Livres, como as de Campinas, fundadas em 1909 pela Liga Operária; a Escola da Liga Operária de Sorocaba, criada em 1911; a Escola da União Operária em Franca, fundada por Teófilo Ferreira em 1912; e o surgimento de uma Escola Moderna, em São Caetano, em 1919 (nota de rodapé, p. 42).

Ferrer nasceu em Alella, uma pequena cidade próxima a Barcelona, em meio a uma família fervorosamente católica e monárquica. Foi educado segundo os preceitos tradicionais da época, chegando até mesmo a estudar em uma escola jesuíta. Esse ambiente escolar é que lhe causaria futuramente uma revolta que motivaria sua luta contra os modelos de educação vigente. Aos 14 anos, Ferrer vai para Barcelona, onde é recebido por um comerciante cujos ideais estavam alinhados ao anticlericalismo e ao pensamento liberal, influenciando Guàrdia decisivamente a se declarar um republicano anticlerical aos vinte anos de idade (GONÇALVES, 2008).

Em 1886, Ferrer é exilado em Paris por participar de manifestações antimonárquicas lideradas pelo general republicano Villacampa. Em seu exílio, trabalhou em inúmeras atividades, inclusive como professor, passando a militar pela educação. Foi assim que conheceu a senhorita Meunier, uma "católica convicta e uma observante escrupulosamente minuciosa, para ela a religião e a moral eram a mesma coisa, e a incredulidade, ou a impiedade, como se diz entre os crentes, era sinal evidente de imoralidade, libertinagem e crime" (GUÀRDIA, 2010, p. 3). Travaram uma forte amizade, viajando juntos por algum tempo pela Europa, no qual Meunier se viu "obrigada a reconhecer que nem todo irreligioso é perverso e nem todo ateu é um criminoso [...]" (*ibidem*, p. 4). Afinada ao pensamento de Ferrer sobre educação racionalista, Meunier cede então uma quantidade de dinheiro suficiente para que seu professor possa fundar em 1901, na cidade de Barcelona, a sua Escola Moderna.

Os princípios da Escola Moderna tinham inspiração nas práticas de Paul Robin, na qual Guàrdia trocou correspondência em seu exílio na França enquanto Robin era diretor do Orfanato Prévost. Ferrer também se inspirou na concepção de educação integral formulado por Bakunin.

PROGRAMA

A missão da Escola Moderna consiste em fazer com que os meninos e as meninas que lhe forem confiados se tornem instruídas, verdadeiras, justas e livres de qualquer preconceito. Para isto, o estudo dogmático será substituído pelo estudo racionalizado das ciências naturais.

Ela estimulará, desenvolverá e dirigirá as aptidões próprias de cada aluno, a fim de que, com a totalidade do próprio valor individual, não somente seja um membro útil à sociedade, mas que, como consequência, eleve proporcionalmente o valor da coletividade. Ela ensinará os verdadeiros deveres sociais, conforme a justa máxima: Não há deveres sem direitos; não há direitos sem deveres.

Em vista do bom êxito que o ensino misto obtém no estrangeiro, e, principalmente, para realizar o propósito da Escola Moderna, encaminhado à preparação de uma humanidade verdadeiramente fraternal, sem categoria de sexos nem classes, serão aceitas crianças de ambos os sexos a partir de cinco anos.

Para completar sua obra, a Escola Moderna será aberta às manhãs dos domingos, consagrando a classe ao estudo dos sofrimentos humanos durante o curso geral da história e à recordação dos homens eminentes nas ciências, nas artes ou nas lutas pelo progresso. A estas classes as famílias dos alunos poderão assistir.

Querendo que o trabalho intelectual da Escola Moderna seja frutífero no futuro, além das condições higiênicas que temos procurado dar ao local e às suas dependências, será estabelecida uma inspeção médica quando da entrada do aluno, cujas observações, se considerado necessário, serão transmitidas à família para os efeitos adequados, e, em breve, uma inspeção periódica, com o objetivo de evitar a propagação de doenças contagiosas durante as horas de convivência escolar (GUÀRDIA, 2010, p. 7).

Ao analisar o programa proposto por Ferrer para a Escola Moderna, observamos que ele procura substituir a presença da igreja no dia a dia dos estudantes e familiares da escola, ao propor aulas nos domingos de manhã, horário comum às missas. Também a coeducação, ou ainda, como ele chama, a educação mista, não se restringe a convivência de ambos os sexos na sala de aula, o que era muito incomum na época, mas também a convivência de alunos em diferentes classes sociais. E, além disso, Ferrer está preocupado com o ensino e a preservação da higiene dos seus alunos.

A Escola Moderna era autogestionária, ou seja, livre de qualquer investimento do Estado ou da Igreja. Por isso, a Escola era paga conforme as possibilidades financeiras dos alunos.

A substituição do que ele chama de "ensino dogmático" para o "ensino racionalizado" está relacionada à sua defesa ao ensino racional, que influenciou significativamente as Escolas Modernas de São Paulo. Esse modo de encarar a educação de forma racionalizada é, na verdade, um modo de conceber a educação como sendo capaz de oferecer a razão de forma que proporcione ao educando a liberdade de pensar por si mesmo, sem a figura central de um professor. Além disso, o ensino racional é resultado da influência que Ferrer sofreu com as ideias de Rousseau sobre

educação. Para este, a educação deveria ser o caminho pela qual o aluno deveria trilhar para sua descoberta individual, possibilitando-o a construir seus próprios conhecimentos (GONÇALVES, 2008). O ensino racionalista proposto por Guàrdia:

[...] enfatizava, igualmente, a necessidade de os trabalhadores terem acesso aos conhecimentos científicos para que a sua inteligência fosse "capaz de se emancipar e formar racionalmente convicções próprias". [...] O método científico proposto pelo ensino racional visava ensinar a lidar com o ambiente e gerar o bem-estar social (VIDIGAL et al., 2013, p. 144).

Um dos obstáculos que Guàrdia encontrou foi a falta de material didático que suprisse e adequasse às necessidades da sua escola. Por isso mesmo criou uma editora própria, no qual produziu os materiais didáticos próprios que se adequassem ao modelo de coeducação sexual e por classe social, e também à sua proposta de ensino racionalista. Mas, não somente livros didáticos, Guàrdia também manteve um periódico que servia de espaço não só para fins didáticos, como também para divulgação do trabalho desenvolvido na escola, bem como discussões de caráter filosófico. A respeito do Boletim da Escola Moderna, Guàrdia escreve:

Pela Direção eram inseridos nele os programas da escola, notícias interessantes da mesma, dados estatísticos, estudos pedagógicos originais de seus professores, notícias do progresso do ensino racional no próprio país ou em países diferentes [...].

Uma das seções do Boletim que alcançaram maior êxito foi a destinada à publicação de pensamentos dos alunos. Mais que uma exposição de seus avanços, em cujo conceito jamais tinham sido publicados, era a manifestação espontânea do senso comum. Meninas e meninos, sem diferença apreciável em conceito intelectual por causa do sexo, no choque com a realidade da vida e que as explicações dos professores e as leituras lhes ofereciam, consignavam suas impressões em notas simples que, se às vezes eram juízos simplistas e incompletos, muitas mais resultavam de uma lógica incontrastável, que tratavam de assuntos filosóficos, políticos ou sociais de importância (GUÀRDIA, 2010, p. 73).

Devido aos seus posicionamentos anticlericais e antimilitares, amplamente aplicados à Escola, o Estado espanhol, aliada a Igreja, começaram a perceber o perigo que o ensino defendido por Guàrdia oferecia para a manutenção de suas instituições, principalmente porque a Escola ganhava fama e relativa repercussão mundial. É então em 1906 que Igreja e Estado veem uma oportunidade

de encerrar as atividades de Ferrer quando Mateo Morale, ex-bibliotecário da Escola Moderna comete um ataque terrorista contra o rei Afonso XIII. Ferrer então é acusado de ser o mandante do ataque. Preso em Madri, a Escola Moderna fecha suas portas. Mas é em 1909, com as greves gerais que eclodiram na Espanha, numa semana conhecida como "Semana Trágica", é que Ferrer não escapa à pena de morte. Acusado pelo Estado espanhol de ser um dos incitadores das greves gerais, foi fuzilado em 13 de outubro do mesmo ano. Sua morte repercutiu no mundo todo e inspirou alguns movimentos educacionais da época a construírem escolas segundo os modelos da Escola Moderna de Guàrdia. Ferrer é visto por muitos, na época, como um “mártir do livre pensamento” (CALSAVARA, 2004).

Figura 2 - Flávio Constantini, O fuzilamento de Francisco Ferrer; 1909. Gravura.



Fonte: <http://pt.indymedia.org/conteudo/newswire/28998>

Figura 3 - Manifestação em Paris após a morte de Ferrer. No cartaz: "Francisco Ferrer, vítima da intolerância. É um símbolo para os livres pensadores";1909.



Fonte: <http://www.ferrerguardia.org/es/biografia-ferrer-guardia>

3.2. As Escolas Modernas de São Paulo.

*A memória é o poder de organização de
um todo a partir de um fragmento.*

GILBERT DURAND

Uma das dificuldades em realizar este trabalho foi encontrar espaços ou fragmentos de memória que contasse um pouco mais sobre a história das Escolas Modernas de São Paulo. Muito do material encontrado foi por acaso, como quem acha acidentalmente algo de valor no fundo de um baú há muito esquecido. Esse "abandono" que se faz das práticas educacionais libertárias não são por um mero descaso. Gallo já alertara que se trata mais de um "esquecimento histórico", fruto da ampla perseguição dos aparelhos do Estado sobre estes espaços que perturbaram a ordem social

(1995, p. 14).

Porém, algumas pesquisas vem sendo feitas com o objetivo de trazer à tona a história das escolas libertárias como as Escolas Modernas de São Paulo, a exemplo de autores como Carmen Sylvia Vidigal, Tatiana Calsavara, Flávio Luizetto, Edgar Rodrigues e Silvio Gallo. Além disso, um espaço de memória que luta pela preservação da memória das escolas dirigidas por João Penteadó (diretor da Escola Moderna nº 1 e, postumamente, idealizador das escolas subsequentes, como a escola Saldanha Marinho) é o Centro de Memória da Educação (CME), localizado na Faculdade de Educação da USP. Porém, o espaço é pequeno e muito dos materiais que pertenciam a escola sofrem com a ação do tempo e com o descaso das instituições no investimento da manutenção desse pequeno Centro. A maioria dos materiais que serviram de base para a construção deste capítulo se encontra no CME.

No final do século XIX, as ideias educacionais libertárias foram introduzidas no Brasil graças ao movimento anarquista, que vieram em consequência do aumento do fluxo imigratório. A industrialização do país possibilitou a formação de uma burguesia industrial e o aumento de trabalhadores e operários nos centros urbanos, que logo começaram a se expandir. É nesse contexto que os movimentos socialistas e anarquistas, trazidos pelos imigrantes europeus, começaram a encontrar espaços para se difundirem, especialmente a partir dos anos de 1890. Além disso, já havia no Brasil sindicatos e associações operárias que auxiliaram a propagação do movimento anarquista. Em São Paulo, os imigrantes europeus, especialmente os italianos, levaram as concepções anarquistas para dentro das fábricas e começaram um amplo processo de propaganda e difusão do anarquismo através de periódicos como: *Gli Schiavi Bianchi* (1892), *L'Asino Umano* (1892) e *L'Avvenire* (1894). Os militantes e simpatizantes do movimento anarquista sempre demonstraram se preocupar com a educação dos filhos dos trabalhadores e operários. O nascimento das escolas libertárias, fortemente influenciadas pelo ensino racionalista de Ferrer, ao longo do país são frutos dessa preocupação em estabelecer uma educação que fosse acessível aos filhos dos operários.

As Escolas Modernas de São Paulo são inspiradas as ideias Ferrer i Guàrdia e tem como modelo a

Escola Moderna de Barcelona²⁸. A fundação das Escolas na cidade de São Paulo é resultado não só da preocupação dos militantes anarquistas com a educação como também é consequência dos inúmeros protestos que ocorreram no mundo inteiro pela morte de Ferrer, condenado a morte pelo estado espanhol (GALLO, 2013). Em 1909, no ano de morte de Guàrdia, foi constituído o Comitê Organizador da Escola Moderna de São Paulo, "encarregado de programar a Escola Moderna n. 1 e providenciar os recursos econômicos indispensáveis" (VIDIGAL, 2013, p. 42). Porém, somente em 1912 a escola começa a funcionar após obter o alvará de funcionamento do diretor-geral da Instrução Pública do Estado. A direção da Escola Moderna n. 1 ficou a cargo de João Penteado (1877-1965)²⁹.

[A Escola Moderna nº I] Apresentava-se como um instituto de educação e instrução, para meninos e meninas, baseado no método racionalista e mantido pela Sociedade Escola Moderna de São Paulo. [...] Os alunos pagavam uma contribuição mensal de 3\$500 réis (aula diurna) e 4\$500 (aula noturna), mas os livros e os materiais escolares eram fornecidos gratuitamente. A organização curricular compreendia as seguintes matérias: leitura, caligrafia, português, aritmética, geografia, história do Brasil, noções de história e princípio de ciências naturais (VIDIGAL, 2013, p. 63).

Em 1913, foi fundada a Escola Moderna n. 2 no Brás. Sob a direção de Adelino Pinho, a escola era baseada no ensino racionalista, "assentado no método indutivo, demonstrativo e objetivo, e baseado na experimentação e nas afirmações científicas e raciocinadas" (*ibidem*, p. 63). Seria assegurado também um museu e uma biblioteca para possibilitar aos alunos os exercícios nas mais diversas matérias.

²⁸ Calsavara diz que a "experiência da Escola Moderna em São Paulo estava ligada ao movimento internacional dos trabalhadores por Educação Escolar e mais diretamente à proposta de Ferrer". Mais a frente, reforça que antes "mesmo da condenação e fuzilamento de Ferrer, suas ideias já eram admiradas e divulgadas pelo Movimento Operário no Brasil. Porém, seu método de ensino passa a ser difundido e aplicado com maior intensidade após sua trágica morte. Edgar Rodrigues ressalta que houve um intenso movimento de protesto ante a prisão e condenação de Ferrer. Ele diz que foi no calor dos protestos anarquistas contra a condenação e fuzilamento de Ferrer na Espanha, que nasceu em São Paulo a Comissão Pró-Escola Moderna" (2004, p. 136-138)

²⁹ João de Camargo Penteado nasceu em Jaú, interior do Estado de São Paulo, em 4 de agosto de 1877, e faleceu, na capital, em 31 de dezembro de 1965. [...] ainda menino, fazia as vezes de estafeta, ajudando o pai, Joaquim de Camargo Penteado, agente dos correios em sua cidade natal. A leitura de seu currículo indica que a sua instrução era "primária e autodidata". Aprovado em concurso, iniciou sua carreira como professor no magistério municipal de Jaú, tendo lecionado, depois, em outras cidades do interior do estado. Nos anos de 1900, ainda em Jaú, associou-se ao Centro Operário da cidade, tornando-se redator do jornal *O Operário*, "órgão das classes trabalhadoras", fundado provavelmente em 1905. [...] Penteado teria conhecido as propostas da educação libertária e a pedagogia de Ferrer em uma das conferências realizadas por Oreste Ristori em Jaú. [...] seus textos publicados na imprensa operária revelam familiaridade com as ideias próprias daquela concepção (VIDIGAL, 2013, p. 43).

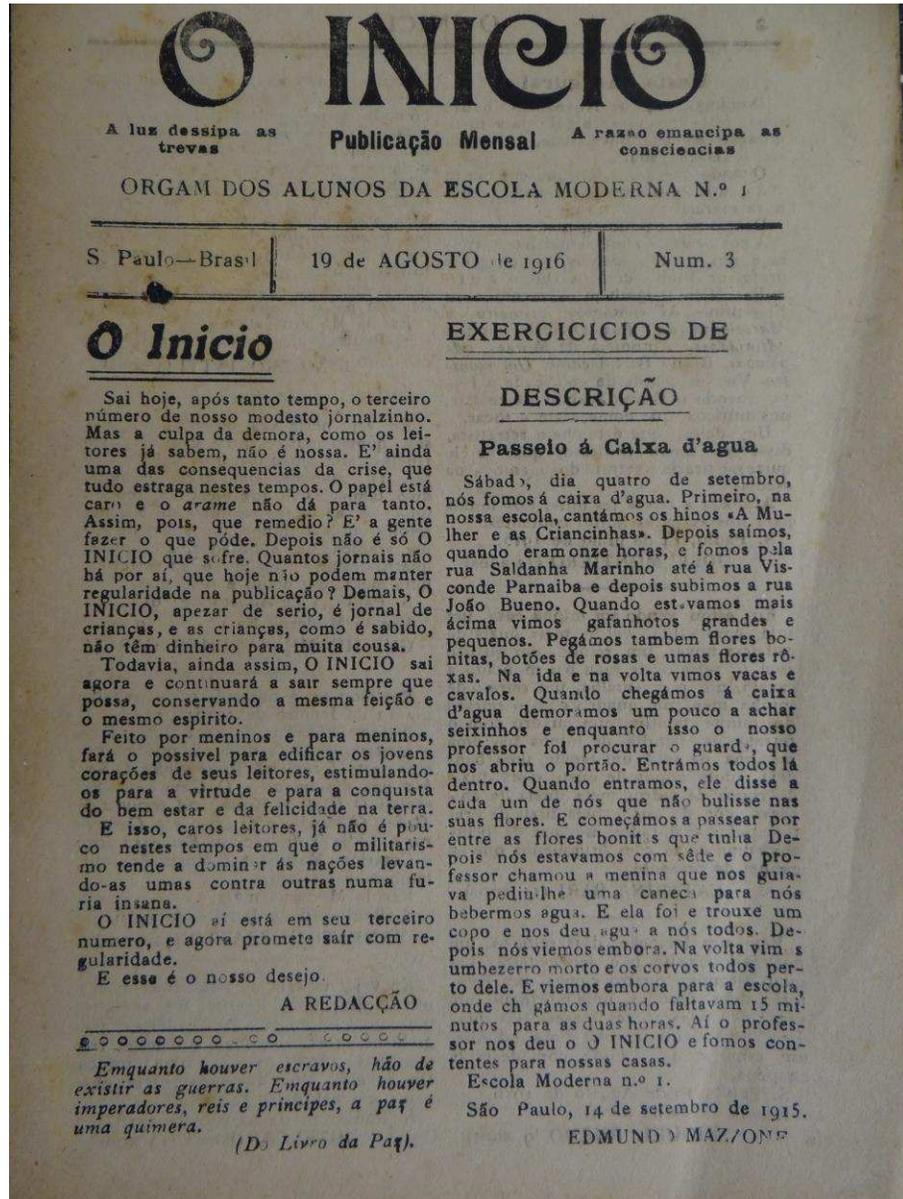
As Escolas Modernas apresentaram práticas baseadas nos princípios anarquistas. Pode-se comprovar isso através da ausência do ensino religioso, numa necessidade de se afastar de qualquer misticismo. A educação deveria ser baseada racionalmente e de forma objetiva. Também eram ministradas aulas de higiene e saúde, além de esportes e jogos. As escolas também contavam com a criação de espaços complementares às atividades educativas, como a criação de bibliotecas, um cinema educativo e até mesmo um grêmio estudantil (*ibidem*, p. 65). Essas práticas educacionais evidenciam o objetivo das escolas modernas de que "todos os seres humanos são igualmente dignos de respeito e suscetíveis de desenvolver as mesmas qualidades e aptidões, desde que favorecidos pelas mesmas circunstâncias" (*ibidem*, p. 64).

Como práticas das Escolas Modernas, dois elementos são importantes em serem destacados neste trabalho por trazerem informações do dia-a-dia das escolas e que põem em evidência algumas informações da música nesses espaços, ainda que sejam informações muito vagas por não precisarem como funciona o ensino de música, que é o objetivo desta pesquisa. Esses dois elementos em destaque são: a existência de um jornal e as festividades escolares.

A publicação de jornais teve um papel didático significativo dentro das Escolas Modernas, pois neles eram publicadas composições e tarefas escolares dos alunos, além de cartas trocadas entre os próprios alunos no qual expunham suas opiniões a respeito de assuntos cotidianos da época como, por exemplo, a guerra. Além disso, esses jornais traziam informações a respeito do cotidiano da escola e informações das atividades sociais.

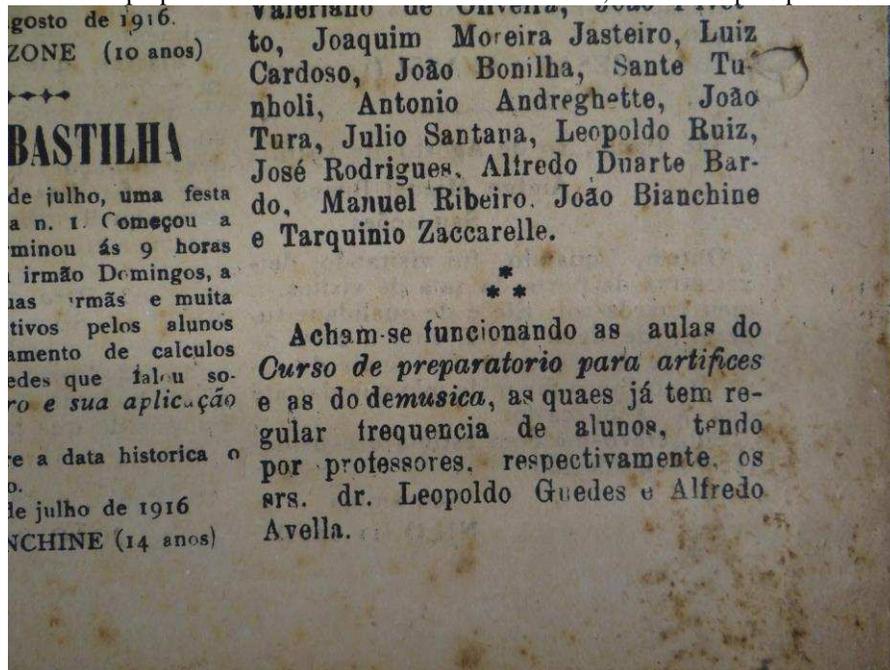
Em 1914, a Escola Moderna n. 1 publica seu primeiro jornal, chamado *O Início* (ver ANEXO). A ideia é que sua publicação ocorresse mensalmente trazendo informações da escola. Porém, havia uma dificuldade em manter a periodicidade nas publicações do jornal por motivos financeiros. Se a primeira publicação se deu em 1914, a segunda acontece em 1915 e a terceira, no qual chamo a atenção neste trabalho, acontece em 1916. Nessa terceira edição, em sua última página existe um anúncio chamando os alunos para a classe de duas disciplinas: um curso preparatório para artificies e um curso de música. Cita ainda o nome do professor que lecionava a música: Alfredo Avella.

Figura 4 – Primeira página do Jornal “O Início”, publicado em 1916.



Fonte: elaborado pelo autor.

Figura 5 - Última página da publicação de número 3 do jornal "O Início", no qual consta um anúncio do curso de preparatório de artífices e do curso de música, ministrado pelo professor Alfredo Avella.



Fonte: elaborado pelo autor.

No ano de 1916, a Escola Moderna n. 1 tinha se mudado para a Avenida Celso Garcia, 262 (ver APÊNDICE). Nessa edição do jornal, as composições descritivas feitas pelos alunos e que foram publicadas mostram as novas características das salas de aula e, na composição do aluno Guilherme Sanches Garcia, vemos a presença de um piano na sala de aula que possivelmente era usado nas aulas de música:

Eu vejo nesta sala de aula, duas mesas, quatro bancos, duas cadeiras, três janelas, um quadro negro, duas estantes, [...] uma mesa, um piano e um copo (O INÍCIO, 1916).

Mais ainda:

Segundo *O Início*, em todos os meses eram realizadas seções [sic] instrutivas e de

propaganda, cujo programa constava de palestras pelos professores, cantos, hinos e recitações de poesias pelos alunos (CALSAVARA, 2004, p. 169)

Além de “O Início”, outro periódico que traz informações importantes a respeito das atividades realizadas pelas Escolas Modernas é "A Lanterna", que teve suas atividades encerradas em 1914. Esse periódico, ainda que externo a escola, traz descrições valiosas das festividades realizadas nelas. Esses "pequenos festivais" que aconteciam nas escolas tinham por objetivo estabelecer uma relação entre a escola às famílias dos alunos. Além disso, era uma forma dos pais destes alunos observarem o progresso de seus filhos. Os anúncios dessas festividades revelam as atividades pedagógicas realizadas em sala de aula pelos alunos. Calsavara (2004) nos chama a atenção ao anúncio, cuja data é 3 de janeiro de 1914, de um festival que seria realizado pela Escola n. 1, no qual se nota a presença de atividades musicais:

"Grande Festa Escolar e Quermesse — Escola Moderna No. I - Belenzinho, 18 de janeiro - às 15h30 min.:

- 1 - Hino dos Trabalhadores - pela corporação musical "Colonial Paulista";
- 2 - Conferência sobre o tema "Escola Moderna e problema social", pelo professor da respectiva escola;
- 3 - Instrução (hino), pelos alunos;
- 4 - O Papão (recitativo), original de Guerra Junqueiro, pela aluna Antonieta Moraes;
- 5 - O Ratinho (recitativo), pelo aluno Paulo Moreno;
- 6 - Amanhecer (hino), pelos alunos;
- 7 - Os Três Reinos (recitativos), pelo aluno Bruno Bertoloccini;
- 8 - O Vagabundo (recitativo), pelo aluno Abel Tozzato;
- 9 - Conheço uma fada (hino), pelos alunos;
- 10 - As Toupeiras e a Águia (recitativo), pelo aluno Manuel Huche;
- 11 - A Gota de Orvalho (recitativo), pela aluna Irmã Bertolaccini;
- 12 - Canto dos Operários (hino), pelos alunos, original de Neno Vasco;
- 13 - Quermesse" (p. 193).

Ao analisar este programa, nota-se a presença de hinos ("Hino dos Trabalhadores", único a ser executada por uma corporação musical externa a escola, ou seja, não por alunos; "Instrução", "Amanhecer", "Conheço uma fada", "Canto dos Operários"), o que nos possibilita concluir que os

alunos deveriam ter aulas de canto. Outro indício de que o ensino de música era baseado no canto é a existência de um "Hinário da Escola Moderna n. I", pertencente ao aluno César Cavassi. Porém, o que resta deste hinário é somente o seu sumário.

Dentro desse recorte, numa tentativa de encontrar a prática da educação musical na educação libertária, vemos que a música é presente como ferramenta que fornece subsídio para o aluno desenvolver-se, mas quase não resta para nós o *como* era feito esse ensino de música nas escolas libertárias. Como vimos, o único vestígio que nos resta a respeito do ensino de música nas escolas libertárias é que ela se deu através do canto. Infelizmente não encontrei, até o presente momento, nenhuma notícia sobre a existência de escolas declaradas libertárias no mundo e no Brasil para qual pudesse recorrer como fonte para os propósitos deste trabalho.

4. Considerações finais.

Em 1919, as duas Escolas Modernas de São Paulo encerram suas atividades. As repressões do Estado aos movimentos operários tornaram-se cada vez mais intensos a partir do ano de 1917, onde estouraram grandes greves operárias em São Paulo. Os olhos repressivos do governo já estavam recaindo sobre as duas Escolas até que em outubro de 1919, com a explosão de uma bomba no interior de uma casa no Brás e que levou a óbito quatro anarquistas, serviu como pretexto para que o governo pudesse fecha-las. Outro fato que colaborou com o governo foi a denúncia feita por um pai de um dos alunos das escolas, alegando que os professores estavam ensinando ideias anarquistas para seus alunos nas aulas. João Penteado e Adelino Pinho, diretores da Escola Moderna nº I e nº II respectivamente, passaram a ser perseguidos pelo Estado até que finalmente as escolas encerraram suas atividades (CALSAVARA, 2004).

O fechamento das Escolas Modernas ilustra em como as relações políticas influem no processo da educação. Quando expus neste trabalho a teoria de Althusser de que a escola é um Aparelho Ideológico do Estado por reproduzir as diferenças sociais através da ideologia de uma classe dominante, ficou claro que as Escolas Modernas fugiram aos propósitos do governo e desta reprodução ideológica quando opta pelas concepções libertárias defendidas por Ferrer i Guàrdia, no qual tinha por princípio que a escola deveria se manter livre de qualquer influência do governo e da Igreja. Isso não significa que as escolas se abstiveram de uma influência política, ao contrário, partiram por outro caminho com uma proposta política própria de conceber a sociedade ao se basear numa educação laica e antimilitar, aliada a uma educação racionalizada e na coeducação de sexo e classes sociais. Essas escolas também procuraram romper as barreiras das diferenças culturais, sempre visando à educação dos filhos dos operários e incluindo a família trabalhadora nos espaços escolares. Ou seja, vejo que a educação libertária transpõe a educação para além do campo de legitimação de uma classe dominante através da titulação escolar, como afirmava Bourdieu, mas se engaja na formação do indivíduo de forma integral, em todas as suas potencialidades, longe de oprimir ou ser oprimido. Por isso as Escolas Modernas são um bom exemplo de que a educação não é neutra politicamente. Ao posicionar-se contra o modelo de educação adotado pelo governo, as Escolas Modernas pagaram o preço de encerrarem suas atividades.

Este trabalho é reflexo do meu posicionamento político como educador, no modo de como encaro a educação. Em outras palavras, opto pelos caminhos da educação libertária por elas se enquadrarem aos valores que correspondem com aquilo que acredito e valorizo, como a conquista gradual da liberdade dos seres humanos, uma educação que se faça livre de qualquer forma de autoritarismo e coerção, de qualquer tipo de diferenciação (social, gênero, etc), ou seja, tão próximas ao movimento anarquista.

Considero que as Escolas pagaram um preço alto a ponto de terem suas memórias praticamente riscadas na história da educação do Brasil. Pouco nos resta sobre as práticas musicais ou metodologias e propostas usadas pelas escolas libertárias, e até mesmo há uma carência bibliográfica a respeito de música no sentido libertário. O que nos restou são apenas alguns relatos sobre como a música e a educação musical acontecia nas escolas libertárias, como vimos na *Iasnaia Poliana* do Tolstói ou nos jornais da escola “La Ruche” e das Escolas Modernas de São Paulo. Sabe-se que era forte a presença do canto como conteúdo musical. A descoberta casual do Centro de Memória da Educação (CME), localizada na Faculdade de Educação da USP (encontrei um livro organizado pela professora Carmen Sylvia Vidigal Moraes, chamado “Educação Libertária no Brasil”, no qual possui artigos e um inventário dos materiais presentes no acervo João Penteado, onde uma parte se encontra no CME), foi valiosa para mim por este espaço possuir alguns materiais da Escola Moderna nº I, como poucos registros fotográficos, cadernos de ponto dos professores e alunos, atas, edições do jornal “O Início” e alguns móveis. Ou seja, pouca coisa restava no acervo que relatasse o dia a dia ou até mesmo quais e de que forma algumas disciplinas eram ministradas na Escola. As informações a respeito de músicas eram vagas e foram encontradas nos jornais das Escolas Modernas ou em rápidas citações em trabalhos de outros pesquisadores, como era o caso de Luizzeto e Calsavara.

Encerro este trabalho com a esperança de que ele possa servir de estímulo para que outros pesquisadores possam não só tomar contato com a educação libertária, como também prosseguir na pesquisa da relação entre educação libertária e educação musical, pois muito ainda precisa ser investigado para que possa trazer à educação musical outra possibilidade de ensino de música.

Referências Bibliográficas.

- ALTHUSSER, Louis. *Idéologie et appareils idéologiques d'État*. Disponível em <http://classiques.uqac.ca/contemporains/althusser_louis/ideologie_et_AIE/> Acesso em 26 de Maio 2005.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Editora Moderna, 1989.
- _____.; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: Introdução a Filosofia 2ª*. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1993.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2014. (Estudos; 248).
- BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação* 11ª. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2011.
- _____. *Éducation et Domination*. Inter: art actuel, nº 82, 2002, p. 46-47. Disponível em: <<http://id.erudit.org/iderudit/46020ac>>.
- CALSAVARA, Tatiana da Silva. *Práticas da Educação Libertária no Brasil: A Experiência da Escola Moderna em São Paulo*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- _____. *A Militância Anarquista Através das Relações Mantidas por João Penteado: Estratégias de Sobrevivência Pós anos 20*. Tese de doutorado – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- CODELLO, Francesco. *A Boa Educação: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill – volume 1: A teoria*; São Paulo: Editora Imaginário, 2007.
- COSTA, Caio Túlio. *O que é Anarquismo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- DEBESSE, Maurice et al. *Traité des sciences pédagogiques – V. 2: Histoire de la pédagogie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1971.

DOMMANGET, Maurice. *Os grandes socialistas e a educação*. Publicações Europa-América, 1974.

FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação* 2ª. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. *Capital Cultural vesus dom inato: questionando sociologicamente a trajetória musical de compositores e intérpretes brasileiros*. Opus, Goiânia, v.14, n. I, p.79-97, jun. 2008.

GALLO, Sílvio. *Anarquismo: uma introdução filosófica e política* 2ª. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, s/d.

_____. *Pedagogia do Risco*. Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico. Campinas: Papyrus Editora, 1995.

GUARDIA. Francisco Ferrer Y. *A Escola Moderna*. Disponível em: <<http://ateneudiegogimenez.wordpress.com>>. Acesso em 20 de fevereiro 2015.

GULLAR, Ferreira. In.: *Sobre Arte*. Rio de Janeiro: Avenir, 1982, p. 12-13.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal (org.). *Educação Libertária no Brasil. Acervo João Penteadó: inventário de fontes*. São Paulo: Fap-Unifesp: Edusp, 2013.

PARO, Vitor Henrique. *Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação* 2ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010. (Coleção Questões da nossa época, v. 4).

_____. *Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública*. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 2002.

READ, Herbert. *Arte e alienação: o papel do artista na sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, s/d.

_____. *A Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte*. São Paulo: Summus Editorial, 1986.

RECLUS, Élisée. *Anarquia pela Educação*. São Paulo: Hedra, 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1998.

_____. *Do contrato social; Ensaio sobre a origem das línguas; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; Discurso sobre as ciências e as artes v. I*. 4. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1987. (Coleção Os Pensadores).

SANTOS, Regina Marcia Simão (org). *Música, Cultura e Educação: Os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

WILDE, Oscar (Oscar Fingal O'Flahertie Wills). *A alma do homem sob o socialismo*. Porto Alegre: L&PM, 2013.

WOODCOCK, George. *História das Ideias e Movimentos Anarquistas – Volume 1: A Ideia*. Porto Alegre: L&PM, 2007.

_____. *História das Ideias e Movimentos Anarquistas – Volume 2: O Movimento*. Porto Alegre: L&PM, 2007.

_____. *Os grandes escritos anarquistas 2ª. ed.* Porto Alegre: L&PM Editores, 2ª ed., 1981.

APÊNDICE

A Escola Moderna Nº 1 de São Paulo teve três endereços diferente, ainda que no bairro do Belenzinho. O primeiro endereço foi na Rua Conselheiro Cotegipe n. 26, onde infelizmente não consegui fazer um registro fotográfico. O segundo endereço foi a Rua Saldanha Marinho n. 66, na qual nem o prédio nem a numeração correspondente constam na rua mais:

Rua Saldanha Marinho, em Julho de 2015.



Por fim, o último endereço em que a Escola Moderna n. 1 se instalou foi na Avenida Celso Garcia n. 262. Atualmente, esse número pertence a um galpão:

Avenida Celso Garcia, em Julho de 2015.



A Escola Moderna n. 2 foi instalada na rua Miller n. 74, no bairro do Brás, e também não existe mais o prédio da escola:

Estabelecimentos de nº 72 e 76 na rua Miller, Brás. Não há prédio com o n. 74.



ANEXO

Texto inicial da publicação número 1 do jornal “O Início”, publicado em 5 de setembro de 1914,

Foi mantida aqui a ortografia da época.

“O INÍCIO sai hoje á luz, encorajado e cheio de esperanças, a despeito da crise que domina todos os espiritos. E’ ele um jornal infantil. A infancia vive de sonhos. Mas para que seus sonhos possam ser iluminados, faz-se-lhe mister uma educação aliada a uma instrução de acordo com a razão e com a verdade.

Assim, só assim poderá ela corresponder ás esperanças dos que trabalham para aperfeiçoar e reformar a sociedade.

O escopo de nosso modesto jornalzinho é cultivar os sentimentos de amor pela paz, pela instrução, pelas letras e pela humanidade, fazendo despertar na infancia o desejo de uma vida fraternal, humana, livre dos prejuizos resultantes das convenções sociaes.

E isto, decerto, bastará para ele merecer o acolhimento das pessoas que se interessam pela instrução e educação da infancia.

A infancia precisa de estímulos dignificantes que elevem suas faculdades sensitivas e fortaleçam suas aspirações, encaminhando-a de maneira perfeita e racional para a grande e agitada luta pela vida social moderna.

E’ dela que depende a realização de nosso ideal de paz, de amor, e justiça sobre a terra. Ela é a esperança de todos os que lutam pelo [sic] confraternização dos povos e das raças.

E’ essa a nossa aspiração, é esse o nosso desejo.

E por isso, pois, resolvemos publicar o nosso jornal, que embora pequeno, representa as grandes aspirações de paz, de amor e elevação moral e intelectual da infancia.

A Redação.