

O significado das escolas anarquistas para nossos dias

ROGÉRIO HUMBERTO ZEFERINO NASCIMENTO*

Resumo: O processo de escolarização da sociedade brasileira tem se acentuado desde meados do século XX. Existem diversos estudos refletindo este tema. No mais das vezes, objetivam melhorar a escola contemporânea. As críticas, no geral, deixam incólume a escola enquanto tal. Introduzida no Brasil pelos jesuítas no século XVI, a escola foi expandida na Era Vargas (1930-1945) e adensada pelos governos militares a partir de meados da década de 1960. Entretanto, nos inícios do século XX o movimento operário brasileiro realizou diversas experiências com educação popular, instaurando escolas para os filhos dos trabalhadores, chegando a ter realizado duas experiências com universidade popular. Este episódio educacional de nossa vida social merece ser devidamente recuperado. Isto, não a partir da naturalização de nosso universo escolar e de nossos processos educacionais escolarizados. Retomar o tema das escolas anarquistas como me proponho aqui, pressupõe um esforço em afastar valores exógenos às concepções orientadoras dos trabalhadores anarquistas quando inventaram suas escolas. A palavra “escola” é a mesma usada hoje e no período referido. Mas isto não deve ser um estorvo ao conhecimento de experimentos educacionais impermeáveis à lógica binária, punitiva e concentracionária da escola contemporânea. O que foram estas escolas? Como foram possíveis? De que maneira existiram? Quais são suas características pedagógicas? Por que não são amplamente conhecidas e debatidas hoje? Há reflexos das escolas anarquistas em nossos dias? As escolas de hoje possuem pontos em comum com as escolas anarquistas? Estas são as questões orientando as reflexões neste artigo.

Palavras-chave: Escolarização; movimento operário; educação popular; pensamento coletivo; anarquismo.

The meaning of anarchist schools to our days

Abstract: The schooling process of Brazilian society have being accentuated since the mid-20th century. There are several studies reflecting on this theme. Most of time, it is aimed to improve the contemporary school. In general, critics keeps school unscathed. Introduced in Brazil by the Jesuits from 16th century, the school expands at Vargas Era (1930-1945) and thickened by the military government from mid-60s. However, in the early 20th century, the Brazilian worker movement made experiences with popular education, creating schools dedicated to worker's children, and even had two popular universities. This educational episode of our social life deserves to be properly recovered. This does not happen from our scholar universe and educational processes' naturalization. Returning to anarchist schools theme, as I suggest in this article, presupposes an effort to remove exogenous values to the guiding conceptions from anarchist workers when they created their school. Even the word “school” is the same used today and in the mentioned period. But this must not be an obstacle to the knowledge of educational experiments that are far from binary, punitive and concentrating contemporary schools' logic. What those schools were? How was it possible? In what way it even existed? Which are its pedagogical characteristics? Why is it not widely known and argued nowadays? Are our days reflecting anarchist schools? Does usual schools have common points with anarchist schools? These are questions guiding the reflections in this article.

Key words: Schooling; worker movement; popular education; collective thought; anarchism.



* **ROGÉRIO HUMBERTO ZEFERINO NASCIMENTO** é Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; professor associado da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande (PB).

Palavras iniciais

Quero ir direto ao tema indicado no título dos parágrafos deste artigo pensando sobre como, em nossa contemporaneidade recente e remota, há um profundo desconhecimento das escolas anarquistas. Esta ignorância tem relação com o amplo referencial de noções e conceitos orientadores das realizações dos anarquistas amplamente pensado, particularmente, com a criação de escolas e no campo educacional e cultural mais vasto. O desconhecimento do pensamento social anarquista pode inocentar as gerações presentes quanto a ignorar totalmente aspectos conceituais orientadores e referenciais das realizações instauradas pelos trabalhadores e trabalhadoras anarquistas, de uma educação popular radical inventada nos (e pelos) segmentos sociais populares como aconteceu no Brasil em inícios do século XX. Mas houve um ardiloso, insistente e amplo esforço por parte das elites dirigentes na construção deste desconhecimento. O resultado foi o apagamento na memória coletiva quanto ao particular pensamento social elaborado pelos setores populares da sociedade brasileira.

O conhecimento atual sobre a educação popular no Brasil é estabelecido pelos seus mais conhecidos expoentes como tendo iniciado apenas em meados dos anos da década de 1960 (BRANDÃO, 1984; PASSETTI, 1998). Para estes praticantes da educação popular, nada havia de significativo e expressivo neste terreno antes deste período. As iniciativas anteriores as dos anos 1960 não passavam, para eles, de medidas, estatais ou confessionais, prenhes de concepções e métodos replicadores da perspectiva educacional individualista como posto quando os jesuítas pretendiam, com suas escolas, salvar e consertar os indígenas.

Nas escolas dos jesuítas o ensino estava centrado no aprendizado da leitura, da escrita e da habilidade em fazer contas, além das rezas e orações, na formação das almas de fiéis devotos seguidores e úteis obedecedores da Igreja e do rei.

Isto sem deixar de desconsiderar a ação brutal plasmando nos corpos dos indígenas um modo de ser eurocentrado, ou seja, cristão (o que é a mesma coisa). A pedagogia dos jesuítas centrava suas atenções em técnicas de memorizações, a fim de fixar nos indígenas a habilidade da leitura e em saber fazer contas, além dos preceitos cristãos, focalizando com energia a repetição e reprodução das matérias dos livros e dos assuntos e temas apresentados pelo professor sacerdote. É supérfluo acrescentar ter sido este o foco educacional privilegiado, a decoreba, uma característica destacada das instituições escolares desde então. As experiências realizadas pelos anarquistas com as escolas constituem uma significativa e radical ruptura com o jesuitismo nas escolas. Algumas pesquisas mais recentes se voltam sobre este assunto (CORREIA, 2006).

Diversos estudos publicados em torno das instaurações das escolas pelo movimento operário anarquista no Brasil em inícios do século XX tratam de apresentar, a estudiosos e interessados pelo assunto em nosso tempo, aspectos importantes relativos a estas experimentações educacionais (CASTRO, 2017; JOMINI, 1990; MORAES, 2017; PARRA, 2017; PEY, 2000). Destaco entre as pesquisas mais recentes a original e importante pesquisa de mestrado realizada por Tasciele Feltrin (2017) situando e relacionando devidamente as realizações com escolas dos trabalhadores, como as feitas pelos anarquistas, dentro da história da educação popular no Brasil. Feltrin inovou quando, ao traçar uma trajetória

histórica e social da educação popular, incluiu a existência das escolas anarquistas em suas considerações. No entanto, este campo de estudos continua aberto para novas incursões reveladoras da singularidade destas iniciativas. Muito ainda precisa ser discutido e refletido a fim de melhor conhecermos a envergadura intelectual e pujança original e inovadora dos trabalhadores e trabalhadoras anarquistas quando de suas investidas na dinâmica da vida social, cultural e educacional.

Para estender e ampliar os horizontes de abordagem do tema, enquanto condição na elaboração de outra forma de aproximação do assunto, pretendo chamar atenção do/a leitor/a para os pressupostos, implicações e desdobras das escolas anarquistas. Esta tarefa já venho realizando, como pode ser observado nas referências deste artigo, através da elaboração e sistematização de reflexões sobre tópicos e aspectos da escola e da educação anarquista. As fontes desta pesquisa são os eventos e ponderações elaboradas pelos integrantes do movimento operário e registrados nos jornais, revistas e livros (GONÇALVES e SILVA, 2001) produzidos por trabalhadores associados. Estes documentos históricos estão devidamente depositados em vários arquivos públicos de diversos estados do Brasil, mas, sobretudo, na região sudeste, local de maior expressão do movimento anarquista.

Ao mesmo tempo, para este momento procederei a pontuar particularidades relativas às novas sociabilidades, às novas formas de convivialidade, de vibração autogestionária, inventada de forma simultânea aos combates, lutas e enfrentamentos dos trabalhadores anarquistas contra os diversos preconceitos, os diferentes dominismos, as várias idolatrias e distintas formas de

explorações. Com o objetivo de sistematizar melhor as ideias procederei, por fim, expondo alguns apontamentos. Nestas notas, apresento, caracterizo e situo intelectual e historicamente as escolas inventadas pelos anarquistas nas décadas iniciais do século XX. Finalizarei com algumas reflexões relacionando comparativamente estas realizações do campo escolar e educacional com nossa contemporaneidade.

Naturalização do desconhecimento quanto às escolas anarquistas

Entendo haver nos estudos de mais larga divulgação nas universidades, tratando das escolas anarquistas, uma grave desconsideração da importância de aspectos significativos das ideias, noções e concepções norteadoras destas iniciativas. Pesquisas mais recentes abordando estes aspectos ainda não alcançaram provocar deslocamento e descolamento das ideias subestimando o pensamento social anarquista. Este é outro ponto importante da questão a ser levantado porque desnaturaliza e contextualiza histórica e socialmente a produção tanto do saber como também do não saber. As primeiras quatro décadas do século XX tinham o movimento operário como personagem importante afetando intensamente o conjunto da vida social no Brasil (AZEVEDO, 2002). Sua presença se dava através de instaurações ocorridas por um longo, insistente e consistente trabalho de organização do proletariado em suas diversas associações. Isto significa não apenas realizações de greves, manifestações de rua, formação de sindicatos e outras atividades por parte dos setores populares. Significa também a existência e elaboração de um pensamento social próprio, inspirando e orientando as mais acima referidas ações

e realizações dos trabalhadores e trabalhadoras.

É este aspecto específico da criação e instauração de escolas pelo movimento operário o mais considerado nos mais conhecidos e celebrados livros de história no Brasil, da educação em geral e da popular, especificamente. Estes livros difundem amplamente os resultados de investigações realizadas por pesquisas consagradas na área da história da educação brasileira, encaminhando a impressão de vacuidade ou anacronismo intelectual no movimento operário anarquista. Esta lacuna na história da educação no Brasil findou sendo naturalizada através de uma insistente repetição nos livros largamente divulgados nas escolas e universidades, resultando na produção e difusão pela *intelligentsia* de uma curiosa e profunda disjunção entre ação e pensamento. As várias realizações dos trabalhadores são definidas nestes livros como reações inevitáveis e naturais às condições aviltantes de vida e de trabalho, não havendo nas ideias norteadoras destas iniciativas peso importante. Assim ficou mais fácil encaminhar o apagamento na memória coletiva do pensamento social operário expresso em seus jornais, revistas e livros.

A bem da verdade, os estudos mais divulgados em torno do movimento operário se voltam, de uma forma geral, com maior energia para as realizações operárias no campo da organização dos trabalhadores com descrições das greves, associações, manifestações públicas, prisões e deportações. Nestes livros o movimento operário no Brasil é apresentado como nascente, como embrionário, constituindo este período uma dita fase infantil das primeiras associações, cujos trabalhadores ‘reagem’ às condições de uma vida precarizada pela carestia, pelas

condições de trabalho insalubre e com superexploração além dos salários irrisórios. Isto sem esquecer da intensa repressão patronal e governamental às manifestações dos trabalhadores contra esta situação e quando reagem às prisões, espancamentos, torturas, assassinatos e deportações de diversos companheiros. Estes pesquisadores são traídos por suas próprias ideias políticas quando elas serviram de lentes para enxergar um movimento impermeável e refratário aos seus referenciais ideológicos naturalizadores de uma forma de vida heterogestionária.

A ideia de planta exógena, para se referir ao pensamento social destes trabalhadores anarquistas, foi elaborada na *intelligentsia* como conceito desqualificador e ao mesmo tempo um estigma, justificando seus procedimentos e conclusões definindo este momento da organização popular como obviamente incipiente. Como consequência tem-se em seguida uma considerável diminuição do valor do pensamento orientador das ações destes trabalhadores, crescentemente acentuada ao longo das décadas até chegar a um apagamento impressionante da memória coletiva quanto ao peso, impactos e relevância do pensamento social operário anarquista na dinâmica da vida social no Brasil. Chegamos então ao ponto de termos na nossa contemporaneidade um rotundo desconhecimento deste pensamento social.

É urgente dizer deste desconhecimento o seguinte: absolutamente ele não foi aleatório, acidental ou casual. Antes muito pelo contrário, foi procedimento calculado, planejado, urdido e pensado nos setores dirigentes da sociedade brasileira. Intelectuais, jornalistas, literatos e cientistas ligados biográfica, intelectual, afetiva e umbilicalmente às elites corroboraram e colaboraram na

construção de uma espécie de amnésia social. Isto aconteceu a partir sobretudo da chamada Era Vargas (1930-1945) quando houve a integração de um conjunto de medidas apagando na memória coletiva a importância, significado e decisiva presença ativa dos setores populares, afetando radicalmente a dinâmica da vida social no Brasil. Os livros publicados pela *intelligentsia*, a partir dos anos de 1930, não se referiam aos intelectuais dos estratos populares. Este apagamento perdura até nossos dias, tendo sido intensificada esta anulação pela ação combinada e convergente de intelectuais liberais, marxistas e católicos.

A construção no Brasil de um imaginário coletivo autoritário, a partir do apagamento da decisiva presença popular na dinâmica social

A violência física não seria suficiente para moldar corpos, mentes e corações obedecedores, disciplinados, saudáveis, de uma robustez bovina, prontos e ávidos para cumprir diretrizes e ordens. Não havendo, a partir da Era Vargas, amenização da violência contra os setores populares, houve simultaneamente acréscimo nas formas de ação do Estado junto aos segmentos sociais, conjugando-se à costumeira truculência procedimentos de cooptação dos setores populares. Desta forma, aconteceu a elaboração e difusão através dos segmentos sociais de um imaginário coletivo no qual a participação ativa dos setores populares foi sendo anulada, diminuída, esquecida e, finalmente, apagada. Isto aconteceu demasiadamente quanto ao amplo e diverso referencial conceitual utilizado pelo movimento operário, como dito acima. As várias realizações feitas pelo movimento operário foram possíveis de existir por conta da insistente sementeira de ideias e ideais acontecidas a partir de pequenos

grupos de pioneiros junto aos segmentos populares.

A configuração de um Brasil moderno, democrático, progressista e avançado era sintetizado, pelos entusiastas da modernidade, no projeto de estabelecimento do Estado-nação republicano. Para a construção desta nova sociedade em suposta ruptura com o antigo modelo monárquico, era necessário haver convergência entre os projetos de dominação das elites. Alcançar este objetivo passava necessariamente, para além de outras medidas de cooptação e violência, pela eliminação do conhecimento e de qualquer possibilidade de rememoração das ideias, conceitos e concepções norteadoras das ações instauradas pelos setores populares da sociedade brasileira. Este procedimento ardiloso das elites dirigentes no Brasil explica a inexistência do pensamento social anarquista em todas as diversas *cartografias intelectuais* existentes e disponíveis (NASCIMENTO, 2012b).

A contribuição intelectual original dos setores populares, registrados em seus livros e opúsculos, como também em jornais, revistas, resoluções de congressos, manifestos, textos com depoimentos e memórias, poesia e teatro social, expressam a existência de um pensamento social anarquista vigoroso, elaborado no Brasil a partir dos enfrentamentos coletivos postos aos setores populares (NASCIMENTO, 2006; 2018). Os trabalhadores e trabalhadoras deixaram nestes impressos sua perspectiva analítica dos acontecimentos sociais de seu tempo. Numa particular dinâmica, eminentemente relacional e coletiva, elaboraram e socializaram suas análises críticas como também deixaram registrados conceitos e concepções orientadoras de suas ações,

experimentações, instaurações e realizações.

A amplitude deste pensamento social envolve o conjunto dos desafios postos em seu tempo, tendo relação tanto com o combate à dominação, obscurantismo e exploração, como também com o devido lugar do ser humano na natureza, a condição feminina subalternizada e violentada numa sociedade patriarcal, a situação da infância, do estrangeiro, das pessoas de pele escura, sejam negros ou indígenas, dentre outros pontos importantes. A ideia de pátria e instituições correlatas, como forças armadas, polícia, magistratura, penitenciárias, igrejas, eram analisadas criticamente na imprensa e nos eventos realizados pelos trabalhadores anarquistas.

Tanto a escola como também a concepção de educação oficiais não ficaram incólumes às críticas corrosivas dos operários anarquistas. O particular destas análises são as formulações propositivas simultânea às demolidoras. As escolas anarquistas eram em si a negação rotunda da escola oficial, pública ou confessional; era também a negação da segmentação da vida humana em patamares, camadas e níveis assimétricos, desiguais, justapostos; era a negação, enfim, da separação entre saber e poder, vida e conhecimento.

Os métodos e concepções dos jesuítas, introdutores da escola no Brasil, tiveram continuidade através das diferentes formas de governo desde o período colonial. Mais além de terem permanecido ao longo do tempo, os métodos e concepções educacionais dos jesuítas foram, na verdade, expandidos, ampliados e adensados. No período do império e nos diferentes momentos republicanos, as medidas governamentais como também das iniciativas de particulares,

expressivamente confessionais, não romperam com a escola criada pelos jesuítas (PEY, 2000). Ao contrário, houve continuidade, manutenção e aprimoramento dos procedimentos pedagógicos do medievo.

A ruptura de fato veio com os anarquistas (CORREIA, 2006; FELTRIN, 2017). A fim de estendermos e ampliarmos os horizontes do tema, como condição na elaboração de outra abordagem do assunto, pretendo chamar atenção para os pressupostos, implicações e desdobras das escolas anarquistas. Como dito mais acima, esta tarefa venho realizando e esses estudos têm sido publicados em coletâneas e anais de encontros acadêmicos. Ao mesmo tempo, procederei a pontuar particularidades relativas às novas sociabilidades, às novas formas de convivialidade, de vibração autogestionária, inventada de forma simultânea aos combates, lutas e enfrentamentos dos trabalhadores anarquistas contra os diversos preconceitos, os diferentes dominismos, as várias idolatrias e distintas formas de explorações.

Com o objetivo de sistematizar melhor as ideias, procederei a seguir, expondo alguns apontamentos. Nestas notas, apresento, caracterizo e situo intelectual e historicamente as escolas inventadas pelos anarquistas nas décadas iniciais do século XX. Finalizarei com algumas reflexões relacionando comparativamente estas realizações do campo escolar e educacional com nossa contemporaneidade.

Anarquia na escola

O número de escolas anarquistas em inícios do século XX no Brasil passa dos cinquenta (MARTIN, 1991). Estas escolas se inscrevem nas ideias e realizações do movimento operário internacional (ANTONY, 2011;

LIPIANSKY, 1999; TOMASI; 1988.). Desde o clássicos do anarquismo (BAKUNIN, 1989; CODELLO, 2007; PROUDHON, 1986; RECLUS, 2010, 2011 e 2017; RECLUS e KROPOTKIN, 2014; STIRNER, 2001; GUIMARÃES, 2015) a educação e a escola tiveram importante e significativo lugar em suas reflexões sobre a ampla e complexa questão social. Nos anarquismos a escola não foi tema menor, como um epifenômeno ou uma espécie de matéria acessória e assunto ornamental; nem também foi tido como assunto de mais elevada importância, com valor primordial e de efeito omnímodo de melhoramento. Isto mesmo apesar de alguns poucos terem eventualmente superestimado a ação neste campo. De fato, houve uma ação decidida fazendo de todas as associações e eventos realizados pelos operários um verdadeiro laboratório educacional com vibração libertária.

Este conjunto fecundo de reflexões, como feito pelos primeiros formuladores do pensamento anarquista, incluem tanto a crítica das condições sociais da sociedade estatista, obscurantista, capitalista e industrial, como também proposições visando suplantando o modo de vida injusto, desigual, explorador, coercitivo e concentracionário deste tipo de organização social. A posição do ser humano diante das outras formas de vida animal e vegetal, como também seu lugar no planeta e no vasto cosmos, caracteriza este pensamento como promotor da ruína do antropocentrismo. Antropocentrismo este com acentuadas feições eurocêntrica, falocêntrica e logocêntrica.

As primeiras realizações de escolas com perspectiva anarquista aconteceram na Europa. No raio de influências e atuações do movimento operário internacional houve no Brasil também significativas ações e realizações com escolas, como

indicado mais acima. Quando o Estado espanhol condenou à morte a Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909), houve no mundo operário forte mobilização em favor de sua vida. No Brasil, as manifestações contrárias ao assassinado de Ferrer abriram a ocasião para uma mais vasta difusão de seu pensamento social e educacional. Seu fuzilamento em 13 de outubro de 1909 fez esta data entrar para o calendário operário, ao lado de outros marcos cronológicos como o primeiro de maio e o 14 de julho, enquanto referencial de outra temporalidade, alheia ao tempo convencional referenciado nos santos da igreja católica, nas celebrações da cristandade e nos vultos e eventos da pátria.

Anos e décadas seguidas, enquanto o movimento dos trabalhadores e trabalhadoras no Brasil vibrava intensa e libertariamente, o 13 de outubro era data para comemorar a memória, a obra e a Escola Moderna de Barcelona criada por Ferrer. Jornais, revistas, livros e conferências celebravam a vida, pensamento social e a Escola Moderna de Barcelona criada por Ferrer. Como forma de intensificar as decisões acordadas e expressas em resoluções dos congressos da Confederação Operária Brasileira desde 1906 e confirmadas nos congressos seguintes, 1913 e 1920 (RODRIGUES, 1979), as escolas dos operários anarquistas procuravam implementar a sugestão destes certames na instauração de uma escola para os filhos dos trabalhadores com ensino racional e científico. Vejamos a seguir as características deste ensino.

Escolas em anarquia

Nas suas escolas, os anarquistas envidaram esforços para destruir os preconceitos sociais e seus efeitos na vida social atacando diretamente a sua fonte. O racismo, o sexismo, o classismo,

o patriotismo constituem desdobras da lógica binária própria à chamada sociedade ocidental cindindo, de maneira hierárquica, a humanidade inicialmente entre fiéis e infiéis, em seguida entre nacionais e estrangeiros, raça superior e raças inferiores, classes e gêneros superiores e inferiores. A palavra grega ‘arquia’ significa domínio, comando ou governo, sintetizando o princípio de autoridade. Esta palavra também tem sentido ligado direta e intrinsecamente à centralidade, à heteronormatividade, modelo, sistema, padrão. O combate à ‘arquia’ está expresso na palavra ‘anarquia’ onde a partícula grega inicial ‘a’ indica negação. Como a exploração só é possível após a dominação estabelecer a subalternização e assujeitamento de corpos, mentes e corações, à dominação é necessário sua aceitação e naturalização. Hierarquia, junção de duas outras palavras gregas, ‘hiéros’ e ‘arquia’, indica a proveniência sagrada, religiosa, para o princípio de autoridade, para o poder centralizado presente na palavra ‘arquia’.

Por conta disto, o obscurantismo religioso estava na frente da batalha encetada pelos anarquistas contra os poderes. O racionalismo pedagógico proposto pelos trabalhadores foi resultado de amplas discussões estabelecidas nas sessões dos congressos da Associação Internacional dos Trabalhadores fundada em 1864 em Londres. Este racionalismo expressa a crítica e a recusa à religião numa sociedade marcadamente cristã. Quando das primeiras experimentações com escola, a religião predominante tanto na Europa como no Brasil era a versão católica do cristianismo. A luta foi renhida. Lima Barreto (2004: 332-333) na crônica intitulada **Moralidade?** dizia ser o clericalismo o inimigo a ser enfrentado. Maria Lacerda de Moura (2018b) desnudou o fundamental papel

da igreja, ao lado do capital, como tendo gestado o fascismo. Florentino de Carvalho (2015) indica o combate ao misticismo e obscurantismo do mundo da cristandade como a condição para o estabelecimento de novas formas de convivência humana. Em seu entendimento a lógica binária religiosa se encontrava não só com expressões da religiosidade convencional, mas também em certas filosofias e doutrinas políticas.

O jornal anticlerical *A Lanterna*, fundado em São Paulo no ano de 1901 e findo em meados da década de 1930, nas suas três fases significou um esforço coletivo, por parte de anarquistas, socialistas, livres-pensadores e maçons, no combate ao clericalismo. O alcance social deste jornal semanal impressiona ainda hoje. Na publicação de seu primeiro número em 07 de março de 1901 *A Lanterna* anuncia a quantidade de 10 mil exemplares postos em circulação. No seu terceiro número a tiragem aumentou para 15 mil exemplares e já no nono número indica a impressão de 24 mil. Considerando o fato de neste período o jornal impresso ser o único meio de comunicação social, é possível de se aferir, primeiro, o acolhimento deste impresso na sociedade brasileira e, segundo, os impactos destas tiragens na vida social no Brasil.

O jornal apresentava ainda uma seção na língua italiana, uma vez o proletariado oriundo da Itália ter presença expressiva em estados do sudeste e do sul do Brasil, mas sobretudo em São Paulo. *A Lanterna* era o jornal de maior circulação no Brasil, anuncia o editor, Benjamim Mota (1870-1940), neste mesmo nono número. A lista de subscrição voluntária permanente, ocupando quase toda a última página deste número com os nomes dos colaboradores, indica tanto a aceitação do jornal como, mais além de seu acolhimento e apoio moral, o suporte

financeiro imprescindível à existência deste impresso. Este ponto em particular diz respeito a uma economia distributiva, merecedora de um estudo detido específico ainda a ser feito, posta em andamento pelos trabalhadores e trabalhadoras em seu cotidiano. Alguém com maior habilidade para lidar com as informações, os dados e variáveis próprios do campo da economia, há de realizar esta pesquisa. Espero.

Retomando o fio da meada depois desta brevíssima digressão em torno do jornal *A Lanterna*.

O inegável vigor alcançado pelo movimento operário nos inícios do século XX me parece ter tido no combate ao clericalismo sua condição decisiva e incontornável. Com o trabalho de combate ao obscurantismo, religioso inicialmente, mas também político e filosófico, conseguia-se provocar deslocamentos consideráveis no imaginário e no inconsciente coletivos, alcançando o estabelecimento de novas referências, libertárias e fraternas, para o pensamento e sentimento nos segmentos populares da sociedade brasileira. As energias corporais e intelectuais dos trabalhadores e trabalhadoras tornavam-se disponíveis aos encontros e experimentos coletivos, numa vibração não mais de adoração a alguma celebridade nem de acatamento de dogmas religiosos ou políticos como os das igrejas e dos partidos, mas para discutir, planejar e realizar ações de enfrentamentos aos poderes discricionários da igreja, da política e das finanças.

O racionalismo combatente, título por si só bastante justo e sugestivo, dado por Ramón Safón (2003) ao seu livro tratando do pensamento social e pedagógico de Ferrer, influenciou fortemente a criação das escolas anarquistas no Brasil. Os eventos

naturais e sociais, nesta perspectiva, eram abordados a partir da capacidade humana de observação, exame, avaliação, comparação e experimentação. Dogmas, sistemas fechados em si mesmos, receitas prontas para o pensamento e para a vida social, eram não apenas criticados, mas também veementemente recusados e combatidos. Nesta proposta pedagógica racionalista, a capacidade humana de elaboração de pensamento abstrato não era subtraída à criança. Esta é percebida como ente vivo, ativo, possuidora de capacidade de discernimento e com vontade própria, portanto, visto como um ser político.

O respeito às particularidades de cada criança constitui ponto significativo, distintivo e característico da educação racionalista. A abolição nas escolas anarquistas dos castigos corporais, das ameaças psicológicas e das coerções morais expressam a ojeriza aos processos medievais em uso nas escolas oficiais no período como também o profundo respeito dado pela educação anarquista às crianças. Para se ter uma melhor ideia do pioneirismo dos anarquistas em suas escolas, até os anos da década de 1970 no Brasil, os espancamentos de crianças eram ocorrências naturais e frequentes nas escolas oficiais. Consideremos então o grau de violências perpetradas contra as crianças no ensino oficial. Enquanto a educação oficial de fundo religioso percebe o infante como uma tábula rasa a ser moldada com finalidades de manipulação e exploração nas igrejas, nas fábricas, no mercado e nos quarteis, segundo o racionalismo científico, a criança deve ser considerada como ser político completo, cujas vontades, interesses, aptidões e limitações devem ser conhecidas pelo professor.

Nesta direção, a escola racionalista não atendia a demandas religiosa, estatista e capitalista na formação de pessoas

adaptadas ao ambiente social vigente, nem tampouco à criação de beatos carolas nem de dândis letrados, cultos e eruditos. Antes, porém, a escola anarquista era o local no qual a criança tinha a ocasião de estender suas potencialidades ao infinito a partir do reconhecimento da particularidade de cada uma como legítima. Não se entenda aqui haver uma pedagogia insulada, ensimesmada e umbigocêntrica, isolando uma criança das demais. Antes muito pelo contrário. O processo coletivo, característico das escolas anarquistas, envolvia professores, outros adultos, como os pais e interessados, e as demais crianças numa dinâmica relacional, circunstancializada e processual (NASCIMENTO, 2012a; JOMINI, 1990; KASSICK, 2004). Vejamos um pouco mais sobre este ponto.

**Nem centrismos nem centralidades.
Nem prêmios nem castigos**

Nem prêmio, nem castigo (CASTRO, 2017; FERRER Y GUARDIA, 2014) constitui significativo e importante lema instituinte das escolas inventadas pelos anarquistas desde os inícios do movimento operário internacional até e inclusive nas diversas realizações acontecidas com o movimento dos trabalhadores no Brasil. O racionalismo científico defendido pelos educacionistas libertários tinha na singularidade da criança o ponto basilar incontornável de seu processo educacional. Castigos e premiações, nesta perspectiva educacional, são inadmissíveis por serem vistos como verdadeiros disparates revelando na sua brutalidade, frieza e estupidez, sua proveniência religiosa medieval. As escolas oficiais, públicas e particulares, encontram-se inexoravelmente presas aos métodos, concepções e procedimentos oriundos do jesuitismo. Práticas medievais como infligir sofrimento físico, moral e

psicológico nas crianças eram não só inexistentes nas escolas anarquistas, mas, muito mais além, eram recusadas, denunciadas, combatidas, ridicularizadas como absurdidades tanto no espaço escolar como também na vida social.

A escola mista, juntando meninas e meninos nas salas de aulas, somava com a recusa em utilizar como recurso pedagógico (?) a violência física e a chantagem, o suborno e formas diversas de ameaças psicológicas, expressando o grau de respeito pela criança como manifesto desde os primeiros formuladores do pensamento anarquista. Este entendimento foi continuado e distendido nas salas de aulas e na vida social pelos primeiros professores anarquistas dentro e fora do Brasil. Nesta educação anarquista o foco decisivo está nos processos, nas relações, nas dinâmicas e não na memorização, reprodução e conservação de sentenças, dogmas ou postulados tidos, equivocadamente, na medida de axiomas definitivos, eternos e infalíveis. Numa prática educacional libertária em particular, como no pensamento anarquista mais amplamente considerado, não há centros nem centralidades. Há antes relações, fluxos, processos, dinamismos, transformações.

Desta maneira, a posição do ser humano no conjunto da existência, considerando este ponto desde as interações com humanos do próprio e de outros grupos, segmentos sociais e de outras sociedades e culturas, é passível de um mais apropriado redimensionamento. Neste procedimento de realocização entra em consideração as ligações profundas entre humanos, animais e plantas, situando mais equitativamente os entes existentes diante do e no cosmos. Um dos efeitos importantes desta nova situação acontece como ruína e desoneração do antropocentrismo modernista. Não

obstante os entusiastas e apologeticos do modernismo e da civilização alardearem algo diferente, o antropocentrismo da modernidade não passa de substituto e equivalente exato do teocentrismo medieval (STIRNER, 2001 e 2004). Civilização e modernidade são entendidas aqui como modo de vida europeu, ou seja, sociedade industrial, estatal, urbana, capitalista, na qual o mundo da cristandade continua a exercer uma forte ascendência, vibrando com mais forte e densa intensidade (GRAY, 2008; FRYE, 2004).

A educação racional, científica, laica, integral, com a prática da coeducação sexual e de classes, visa favorecer à criança sua autonomia pessoal. Esta educação foi definida como sendo racional porque bane absolutamente o sobrenatural e se apoia nas capacidades e faculdades humanas de observação, experimentação e avaliação da matéria em estudo; científica porque se apoia no conhecimento científico disponível sobre o mundo natural e social; laica porque não impõe nem ensina nenhum dogma religioso; integral porque considera a criança como um ser completo em seus aspectos intelectual, corporal e moral.

A curiosidade infantil tem espaço garantido para seu desdobramento, possibilitando aos estudantes o encontro de sentido próprio aos seus estudos em sala de aula e noutras modalidades pedagógicas e sociais. Na educação dos anarquistas não se responde a uma pergunta não formulada. Desta maneira, a criança é vista enquanto unidade ativa, devendo a escola ser o local a partir do qual ela possa refinar suas categorias do pensamento e do sentimento. Isto sempre

em relações. A educação, nesta perspectiva libertária, não pode ser algo diferente de auto educação, de autoformação. O professor abandona intencional e deliberadamente a posição de centro na sala de aula. Não adota diante dos estudantes as atitudes autoritárias, normativas, punitivas e premiadoras naturalizadas nas escolas oficiais.

A docência libertária torna a todos companheiros de caminhada, ocasião para o professor ocupar lugar ao lado das crianças, jovens e adultos, também como aprendiz. Ser professor significa na educação anarquista ser um companheiro de aprendizagem, todos aprendendo uns com os outros. Neste processo, cabe não apenas a positividade da expansão e difusão de conhecimentos, mas também a produção de conhecimentos, a criação de conceitos com abertura para novas formas de convivialidade. Este particular aspecto do processo coletivo de vivência social e pedagógica abre para considerarmos a negatividade existente nestas dinâmicas educacionais: a desaprendizagem integralmente, conscientemente, significativo aspecto da educação anarquista. Há de ser necessário envidar esforços conscientes e ativos na instauração de um modo de vida libertário, significando dizer, igualitário, com a busca constante de justiça social e em combate aos diferentes preconceitos, como também dos dominismos, aos obscurantismos e às diversas formas de exploração. (CARVALHO, 2015; NASCIMENTO, 2006b, 2012a, 2016; MOURA, 1925¹; 2018).

¹ Este livro de Maria Lacerda de Moura é muito importante tanto para se ter uma ideia mais precisa da envergadura da concepção educacional dos professores anarquistas no Brasil como também para conhecer a densidade do trabalho

intelectual produzido por trabalhadores e trabalhadoras em inícios do século XX no Brasil. Para a autora, o professor deve agir em sala de aula considerando a criança como um ser orgânico, intelectual e social. A educação,

Notem bem um aspecto particular neste processo significativo de autoformação: os elementos e informações coletados pelo estudante são disponibilizados em relações nas coletividades. O estudante acessa informações, saberes, conceitos, noções e categorias do pensamento interagindo com professores e com os demais colegas. Isto acontece a partir da observação, experimentação e avaliação das variáveis apresentadas nos eventos delineados em sala de aula, laboratório ou em incursões realizadas a outras escolas, sindicatos, conferências ou celebrações de datas significativas do já aludido calendário anual operário.

O ambiente pedagógico nas escolas anarquistas estimulava a capacidade do estudante em problematizar temas e assuntos abordados, tendo a criança espaço e voz para apresentar questionamentos sobre questionamentos. Não há tema nem matéria consideradas tabu. Inexistem livros censurados num índice proibitivo. Assim acontece o processo autoformativo. Nos nossos dias, utiliza-se com bastante recorrência o conceito de autodidatismo para explicar

os dinamismos em andamento na educação anarquista. Eu mesmo já o utilizei tratando do pensamento social de Florentino de Carvalho (NASCIMENTO, 2000) para tentar explicar sua envergadura intelectual quando apenas frequentou a escola primária. No entanto, percebi depois (NASCIMENTO, 2006) ser este um conceito bastante limitado para dar conta da educação anarquista. Autodidatismo diz da centelha inicial mobilizando as energias corporais, sentimentais e intelectuais de uma pessoa. Este conceito informa o processo pessoal disparando as forças pessoais quando do direcionamento da sua vontade, do seu desejo e do seu querer. Mas este conceito não percebe o calor das chamas e labaredas, provocadas pelas centelhas iniciais, quando dos encontros das personalidades ardentes nas associações de diversos tipos.

Nós humanos possuímos qualidade volitiva em nossas ações. Não há como contornar esta condição primordial no disparo das energias pessoais para as realizações humanas em todos os campos

portanto, deve dar expansão aos talentos e aptidões, como também deve procurar dirimir limites e deficiências provenientes não só das condições sociais adversas, mas também dos efeitos desfavoráveis vindos de seus ancestrais ou de ordem de má formação orgânica. Além de definir no primeiro capítulo sua concepção de educação, partilhada no movimento operário anarquista, segue nos outros três capítulos a detalhar a diversidade de sentidos existentes em cada um de nós e de como exercitá-los devidamente na infância a fim de contornar possíveis deficiências herdadas de seus antepassados. Este livro lamentavelmente não teve reedição. Mas deixo aqui registrado uma boa notícia: este livro é o primeiro da **Coleção Pensamento Social Anarquista** a ser lançada ainda no primeiro semestre deste ano de 2020. A coleção contempla livros e opúsculos de vários intelectuais operários do movimento anarquista no Brasil, cujas obras não foram republicadas. Haverá também nesta coleção a formação de

volumes temáticos a partir da reunião de artigos retirados da imprensa anarquista. Cada volume tem um texto de apresentação escrito por pesquisadores e pesquisadoras do anarquismo no Brasil. O texto de apresentação deste primeiro livro da coleção foi escrito pelo professor e pesquisador Guilherme Carlos Corrêa da UFSM no Rio Grande do Sul. Guilherme elaborou um primoroso trabalho de apresentação ao livro de Maria Lacerda de Moura, ao evidenciar particularidades da pedagogia libertária da autora e de como neste livro encontramos hoje um registro do momento na história educacional no Brasil quando na escola oficial optou-se pela psicologização da educação em detrimento de uma abordagem holista, articuladora de nossa realidade orgânica, intelectual e social. Tendo sido inicialmente planejada para vinte volumes, a coleção será em formato e book para baixar gratuitamente na página da editora da Universidade Federal de Campina Grande, a EDUFCG. <<https://editora.ufcg.edu.br/>>

de sua atividade. O autodidatismo trata, portanto, deste implícito de nossas iniciativas: o estopim acionando as energias pessoais na procura pelo conhecimento. Dizer de alguém “essa pessoa tem atitude”, por exemplo, significa dizer possuir esta pessoa a capacidade de ação construída, elaborada e formulada, necessária e definitivamente, com considerável grau de autonomia, rigor, critério e independência. Autodidatismo diz muito de nosso mundo escolarizado e diz muito pouco da educação anarquista. Os depoimentos de antigos militantes anarquistas no Brasil (CUBERO, 2015; LEUENROTH, 2016; JEREMIAS, s/d) e mesmo os jornais, livros e revistas inventados pelos anarquistas, deixam em seus parágrafos diversas pistas da importância decisiva das interações acontecidas, nos vários tipos de encontros, à formação do pensamento e, por consequência, à produção e socialização do conhecimento. Esta dimensão decisiva da educação anarquista escapa definitivamente ao alcance do conceito de autodidatismo, mesmo tendo estes militantes lançado mão do conceito de autodidatismo para falar da trajetória intelectual própria como sendo comum entre os trabalhadores anarquistas.

Havia profundo dinamismo coletivo não apenas nas escolas anarquistas. As conferências, os meetings, o teatro, o baile operário, as manifestações públicas, as reuniões das associações dos trabalhadores, as leituras comentadas (BARRANCOS, 1998; PARRA, 2017) dos jornais e revistas constituíam verdadeiros acontecimentos simultaneamente organizacionais e intelectuais. Os jornais, por exemplo, registram em suas colunas a extensão, profundidade do significado intelectual e educacional inerentes a estas instaurações. Desde a concepção,

nominação, produção e distribuição dos impressos, por exemplo, encontramos presente, de forma marcante e característica, a existência de um coletivo de pessoas decididas a darem realidade ao periódico. Estes impressos manifestam a existência de um *pensamento coletivo* elaborado pelos integrantes do movimento operário anarquista. A busca e produção do conhecimento passam inevitavelmente pelos habituais encontros nos quais haviam intensas afetações recíprocas.

Palavras finais

A ideia difundida amplamente entre os segmentos sociais no Brasil a partir da inauguração da república, declarando ser o mérito intelectual o fator único e suficiente na mensuração das capacidades individuais constitui um verdadeiro mito. Os anarquistas, do período aqui considerado, elaboraram ácidas críticas a este mito (CARVALHO, 2015; LIMA BARRETO, 1956 e 2016). De saída, estes anarquistas percebiam no conceito de mérito intelectual o defeito de entender e sugerir ser a inteligência humana atributo exclusivamente pessoal, mais precisa e diretamente relacionado a qualidades particulares orgânicas do indivíduo. Visto desta maneira, o estudo em torno da inteligência humana seria adequado ao campo da biologia e da psicologia. As teorias das raças, abraçadas pelo conjunto da intelectualidade oficial brasileira do período (DIWAN, 2007; SCHWARCZ, 1993), relacionavam a inteligência humana ao tamanho do cérebro dos indivíduos. Craniometria, um ramo da Antropometria, era o nome dado a esta pseudociência (MOURA, 2018a; GOULD, 1999). Nesta perspectiva, os teóricos das raças dividiam a humanidade hierarquicamente entre dolicocéfalos, seres pretensamente superiores porque possuidores de caixa

craniana alongada, e braquicéfalos, seres ditos inferiores porque tinham caixa craniana achatada. Para eles, a inteligência humana estava diretamente relacionada à quantidade de massa encefálica de cada indivíduo.

O movimento operário anarquista recusava em bloco as teorias das raças (MOURA, 2018a; CARVALHO, 2015; LIMA BARRETO, 1956, 2004, 2016; NASCIMENTO, 2012a) com suas desdobras havidas noutras formas de pensamento essencialista, como é fácil de ser observado no culturalismo e no economicismo, por exemplo. Sem esquecer da diversidade de manifestações destes dois campos e também de suas possíveis e curiosas combinações. A inteligência humana, mesmo tendo no organismo seu suporte necessário, tem expressão através do conhecimento com suas variações e também sua produção, reprodução, reelaboração e socialização. Todo integrante da espécie *Homo Sapiens* possui as mesmas capacidades orgânicas para o pensamento abstrato, considerando a existência da diversidade de aptidões como dizendo respeito ao campo da educação, isto é, do aprendizado na forma como acontece em sociedades com histórias e culturas particulares, mas também relacionadas. Entre os humanos, o conhecimento passa inevitavelmente pela sociabilidade e esta, uma vez existente nas demais espécies animais, foi exponencialmente potencializada através da linguagem. Daniel Everett (2019) denomina muito acertadamente a linguagem como sendo a maior invenção humana, cujo sentido é comunicar ideias e sentimentos e não expressar o pensamento.

Os anarquistas do período aqui considerado, tanto quanto os pioneiros do pensamento anarquista, possuíam este discernimento (KROPOTKIN, 2009;

STIRNER, 2001). É de Proudhon a elaboração de uma concepção de sociedade definida enquanto resultante da convergência de energias corporais e intelectuais de indivíduos associados em diversos tipos de agrupamentos. Cada um destes grupos é possuidor de uma *força coletiva* própria e também de uma *consciência coletiva*, *razão pública* ou *razão coletiva* particular (BANCAL, 1984; PROUDHON, 1986). Vem deste entendimento da vida social humana o conceito proudhoniano de pluralismo social partilhado pelos anarquistas. Desde os chamados clássicos até os primeiros instauradores do anarquismo na criação das diferentes associações operárias, saber, sociabilidade e liberdade são percebidas como estando intimamente relacionados. Todos e cada um deles alimentando, potencializando e expandindo-se reciprocamente. Nesta perspectiva, quanto maior for o grau de liberdade existente numa sociedade, maior será a produção de conhecimento. A liberdade social favorece a multiplicidade das interações, moldando a sociabilidade nas variedades de encontros com suas relações, articulações, composições, convergências, instaurações, mas também com as separações, rupturas, conflitos e oposições.

Os anarquistas definiam a inteligência humana como social, retirando desta definição conclusões coerentes. O conhecimento elaborado no movimento operário tinha a particularidade, comparado ao da *intelligentsia*, de ser intencional e conscientemente coletivo, relacional, processual e circunstancializado. Esta constitui significativa característica do pensamento social anarquista. Muitos jornais registram a elaboração de artigos em resposta a eventos do momento ou a algum outro escrito do mesmo ou de outro jornal. Há até mesmo artigos com

diversas assinaturas na autoria. Diversos artigos existem ainda assinado com um “Nós” ou um “Da redação”. Mas ainda há mais. Um grande diferencial deste pensamento tem relação com a negação do princípio de autoridade (NASCIMENTO, 2002) propondo e praticando, nas suas várias coletividades, a autogestão em substituição à heterogestão social. Outro diferencial deste pensamento diz respeito à multilateralidade nos estudos e análises: os eventos humanos vistos na complexidade de suas diversas facetas, sem eleição de uma instância determinante, de maior importância ou tendo primazia sobre as demais.

A negação do antropocentrismo constitui ainda outro aspecto singular do pensamento social anarquista. Desta recusa se origina a crítica radical dos anarquistas aos modernismos autoritários com suas expressões de centralidade humana posta na sociedade, o sociocentrismo, e na individualidade, o egocentrismo. Em anarquia não há centralidade. Há relações, como já dito mais acima. A igualdade e dignidade transborda as fronteiras do humano quando do combate e enfrentamento do racismo, da xenofobia, do classismo, da misoginia, do especismo e de todas as formas de preconceitos e dominação. A ideia de igualdade e dignidade se estende entre todos os integrantes da espécie *Homo Sapiens*, mas também alcança e acolhe todos os seres animais e vegetais. Mesmo o planeta e o cosmos são incluídos nas considerações existenciais dos anarquistas. Desta maneira, todos somos percebidos como seres igualmente cósmicos.

Este pensamento foi possível de ser formulado, produzido e socializado através da instauração de uma economia distributiva dentro de uma ambiência social marcada pela organização

capitalista da economia. Jornais, revistas, livros, conferências, escolas, teatro e demais atividades foram feitas com dinheiro dos próprios trabalhadores e difundiam as concepções libertárias de referência. As listas de subscrição voluntária, presentes nos jornais e revistas anarquistas, demonstram a forma de arrecadação de fundos em defesa de operários deportados, enfermos e acidentados no trabalho. O movimento operário chegou até a abrir lista de subscrição arrecadando recursos enviados aos revolucionários mexicanos durante a revolução mexicana nos anos da década de 1910 e para Kropotkin quando adoeceu em 1920. Estes recursos eram dirigidos também para a realização de diversos congressos de abrangência regional, nacional e internacional. Isto sem esquecer do envio habitual de militantes em viagens de propaganda percorrendo diversas cidades e estados. Estas iniciativas tinham o objetivo de realização de palestras sobre a questão social, ocasião para divulgação dos jornais, reunindo novas assinaturas e fundando associações de classe, escolas, grupos de ativistas.

Isto tudo tendo acontecido num período absurdamente adverso e desfavorável aos setores populares da sociedade brasileira. É de conhecimento geral entre os estudiosos da matéria serem as condições de vida e de trabalho dos operários marcadas pela superexploração nas fábricas, oficinas e fazendas, com salários irrisórios, elevada carestia de vida e forte repressão patronal e estatal. Neste ambiente social consideravelmente hostil, os anarquistas combateram com tenacidade o obscurantismo cristão, o despotismo estatal e a exploração patronal. A exploração capitalista, por sua vez, só se torna possível através da dominação política e da cauterização dos afetos como feito pela religião cristã. Sem

nostalgia pelo futuro nem culto ao passado, esses anarquistas inventavam a liberdade imediatamente em suas personalidades, coletivos e coletivos de coletivos.

A eliminação física de muitos militantes por assassinato, prisão e deportação, significou um verdadeiro epistemicídio (FEYERABEND, 2007) perpetrado pelas elites dirigentes através da colaboração e convivência de literatos, jornalistas, cientistas e intelectuais. Ao estabelecimento e continuidade do projeto de colonização, posto em andamento desde a chegada nestas terras dos europeus em suas caravelas, se fazia necessária uma cooperação sólida entre vários setores dos poderosos e endinheirados. Esta associação dos segmentos dirigentes operava alternando e articulando violência, cooptação, assédio e aniquilamento físico e histórico. Esse apagamento histórico, quanto à presença intelectual dos setores populares na configuração da dinâmica da vida social no Brasil, foi imprescindível para o estabelecimento de modalidades autoritárias na *vida de relação* dentro do período chamado modernidade.

Desta maneira, o inconsciente coletivo, sobretudo nos setores populares da sociedade brasileira, passou a acomodar exclusivamente referenciais autoritários para a convivialidade, sem haver lugar em sua imaginação para as possibilidades das sociabilidades libertárias. A partir da Era Vargas (1930-1945) aconteceu uma acentuada difusão das concepções autoritárias no imaginário coletivo geral. Quer sob a forma do integralismo, do marxismo ou do catolicismo, os dados do pensamento e as vibrações do sentimento, sobretudo nos setores populares, de tão espancados, aterrados e cauterizados findaram endurecidos, insensibilizados, esfriados até solidificar.

A repressão apenas não é, nunca foi nem será suficiente para impor o domínio de uns grupos sobre os outros. Os setores populares no Brasil cederam aos assédios dos universalismos medievais de feição nacionalista com o getulismo e o integralismo, classista com o marxismo e obscurantista com o conservadorismo católico, como já foi dito.

Antes da chamada Era Vargas, o movimento operário tinha na ação direta e recusa da ação indireta parlamentar a marca de existência. Suas diversas associações, como quando criavam escolas por exemplo, resultavam da execução de concepções e ideias libertárias abraçadas pelos operários e populares. Neste mesmo período havia por parte dos governantes uso exclusivo da violência no trato da questão social. Vargas acentuou a truculência e brutalidade, mas ao mesmo tempo procurou cooptar o movimento operário com as ditas leis sociais. Este assédio alcançou resultados ao obter a adesão de expressivos setores do movimento operário especificamente e do conjunto maior dos segmentos populares.

Diante disto tudo, o que se depreende quanto ao tema proposto? Vejamos alguns apontamentos arrematando a finalização destas linhas.

As escolas anarquistas inventadas por trabalhadores e trabalhadoras ácratas significam para nossos tempos um marco em vários sentidos. Primeiro, como resultado expressivo de *vontades* associadas numa dinâmica liberatória, libertária e libertadora. Estas escolas manifestaram e plasmaram, nas interações estabelecidas no seu cotidiano, as energias intelectuais, afetivas, corporais, e tantas quantas existam, do diverso conjunto de seus integrantes. Isto vale para ontem como para hoje. Segundo, enquanto presença histórica, um referencial das realizações

de operários cujo pensamento social foi formulado em processos autogestionários. Terceiro, como indicativo de um gradual e crescente encolhimento das práticas de liberdade ao longo das décadas a partir da Era Vargas, criando um ambiente social e escolar cada vez mais claustrofóbico.

As reações às coerções naturalizadas na escola geraram, nos anos da década de 1960, diversas críticas radicais à escola como à escolarização da sociedade (REIMER, 1979; ILLICH, 1990). Em boa parte destas análises tem a denúncia de ser a escola um ambiente concentracionário, punitivo e coercitivo, reproduzidor das relações assimétricas e injustas sob estatismo e capitalismo. Daí se compreende, terem as propostas de desescolarização, como também as proclamações celebrativas quanto a morte da escola, sido recebidas como sugestões polêmicas no campo da educação nos anos de 1960. No entanto, muito antes desta década os anarquistas procederam à diluição da escola na vida social, ampliando exponencialmente o sentido da educação, como de caráter libertário, a todos os campos de sua atuação.

A palavra ‘escola’ é a mesma usada hoje e nos jornais, revistas e livros de trabalhadores/as anarquistas do início do século XX. Mas os sentidos são radicalmente diferentes. O que restou das escolas anarquistas nas escolas atuais diz respeito à junção de meninas e meninos em sala de aula e também à abolição dos castigos físicos. Mas, junto com o mais acima aludido epistemicídio, veio a naturalização da vida social e a perda do conhecimento das diversas conquistas históricas dos setores populares, como foi essa de reunir numa mesma sala de aula meninas e meninos. A abolição dos castigos corporais nas salas de aulas também foi uma conquista dos

trabalhadores e trabalhadoras anarquistas.

As liberdades sociais desfrutadas em nossa contemporaneidade, como também os conceitos mais respeitosos de dignidade na convivialidade, foram conquistas arduamente alcançadas pelos trabalhadores anarquistas no movimento operário e dentro dos segmentos populares da sociedade brasileira. A greve geral anarquista de 1917 em São Paulo, por exemplo, foi um campo de experimentação importante na transformação do imaginário coletivo e na imposição de mudança dos costumes (LOPREATO, 2000; GODOY, 2017). Se nas escolas contemporâneas meninas e meninos estudam juntos, isto só foi possível por terem os setores populares escandalizado seu tempo, rompendo descaradamente com as práticas pedagógicas medievais.

Os castigos corporais, hoje inadmissíveis nas escolas e naturalizados na escola oficial até mais da metade do século XX no Brasil, foram abolidos primeiramente nas escolas anarquistas. Mas nestas escolas todo tipo de violência, física, moral e psicológica, foram abandonadas. Nas escolas contemporâneas ainda há forte presença de processos coercitivos. Conteúdos e programas, carga horária e organização institucional nos quais estudantes e professores das escolas não são ouvidos, indicam o ambiente escolar de coerção naturalizada. A violência atual está presente numa escolarização heterogestionária, formadora de pessoas produtivas, dóceis, disponíveis a dar vida, a manterem a existência de uma sociedade brutalmente desigual tanto em relação à concentração do poder político em pequenos grupos quanto à concentração da riqueza social. Quando acontecem movimentos de afirmação da autonomia dos estudantes, como nos eventos de ocupação de escolas

acontecidas nestes últimos anos, a reação punitiva é terrível para os envolvidos. A máscara democrática cai por terra nas ações de revanche e nas represálias distribuídas por gestores da educação e por governantes contra estudantes e professores.

Enfim, as escolas anarquistas inventadas por mulheres e homens do mundo do trabalho nos indicam as possibilidades de educação e de um modo de vida libertário, na dependência do direcionamento das energias pessoais. Estas personalidades atuando a partir de suas singularidades próprias e agrupadas em diversas coletividades e associações de associações, favorecem uma expansão e difusão significativas das formas de convivência partilhadas no imaginário coletivo. O entendimento de ser a vida complexa, diversa, múltipla, mas também articulada, ligada, solidarizada em fios delicados e importantes que são cada espécie vegetal e animal dentro de um planeta e demais astros no Cosmos, colocava à criança operária a ocasião para conhecer o espaço no qual vivia sob suas diferentes perspectivas, conhecendo simultaneamente a si própria dentro de relações e circunstâncias transitórias. Nas escolas, e nas diversas associações criadas pelos trabalhadores e trabalhadoras anarquistas, havia a realização e instauração de um mundo novo, um mundo acolhedor de vários mundos e no qual era possível caber várias vidas numa vida.

Referências

- AZEVEDO, Raquel de. **A Resistência Anarquista**: uma questão de identidade (1927-1937). São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial, 2002.
- BAKUNIN e outros. **Educação libertária**. Tradução de José Claudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BANCAL, Jean. **Pluralismo e autogestão**: os fundamentos. Tradução de Plínio Augusto Coelho. Brasília: Novos Tempos Editora, 1984.
- BARRANCOS, Dora. As “leituras comentadas”: um dispositivo para a formação da consciência contestatória entre 1914-1930. In: **Cadernos AEL: anarquismo e anarquistas**. Campinas:SP; UNICAMP/IFCH, v. 8/9, 1998. p. 151-161.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pensar a prática**. Escritos de viagem e estudos sobre a educação. São Paulo: Edições Loyola, 1984. (Coleção Educação Popular – 01).
- CARVALHO, Florentino de. **Da Escravidão à Liberdade**: a derrocada burguesa e o advento da igualdade social. [1ª ed. 1927]. 2ª edição. Apresentação e notas de Rogério H. Z. Nascimento. Organização e revisão de Renato Lauris Jr. Seridó; RN: Tumulto, 2015.
- CASTRO, Rogério de. **Nem prêmio, nem castigo**: educação, anarquismo e sindicalismo em São Paulo (1909-1919). Curitiba: Editora Prismas, 2017.
- CODELLO, Francisco. **“A boa educação”**: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill: volume I. Tradução de Sile Cardoso. São Paulo: Imaginário; Ícone, 2007.
- CORRÊA, Guilherme. **Educação, comunicação, anarquia**: procedências da sociedade de controle no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.
- CUBERO, Jaime. **Jaime Cubero** – seleção de textos e entrevistas. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2015.
- DIWAN, Petra. **Raça pura**: uma história da Eugenia no Brasil e no mundo. São Paulo: Editora Contexto, 2007.
- EVERETT, Daniel L.. **Linguagem**: a história da maior invenção da humanidade. Tradução de Maurício Resende. São Paulo: Contexto, 2019.
- FAURE, Sebastien. **A Colmeia**, uma experiência pedagógica. 2ª ed. Tradução Antonio Bernardo Canellas. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2015.
- FELTRIN, Tascieli. **Educação Popular no Brasil**: forças que concorreram para a emergência da escola nacional. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

- FERRER Y GUARDIA, Francisco. **A Escola Moderna**. Tradução Camilo Alvares. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014.
- FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Tradução Cezar Augusto Mortari. 3ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- FRYE, Northrop. **Código dos códigos: a Bíblia e a literatura**. Tradução e notas Flávio Aguiar. São Paulo: Boitempo, 2004.
- GODOY, Clayton Peron Franco de (Org.) **A Greve Geral de 1917: perspectivas anarquistas**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2017.
- GONÇALVES, Adelaide; SILVA, Jorge E. **A bibliografia Libertária: o anarquismo em língua portuguesa**. São Paulo: Imaginário, 2001.
- GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do Homem**. 2ª ed. Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- GRAY, John. **Missa negra: religião apocalíptica e o fim das utopias**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- GUIMARÃES, Luiza Angélica Paschoeto. **Pierre-Joseph Proudhon: apropriações e traduções de seu pensamento sobre educação**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores, 2015.
- ILLICH, Ivan. Na ilha do alfabeto. In: _____. et al. **Educação e Liberdade**. Tradução de Nelson Canabarro. São Paulo: Editora Imaginário, 1990. p. 11 – 35.
- JEREMIAS, Marcolino (Org.) **Três depoimentos libertários**: Edgar Rodrigues, Jaime Cubero, Diego Giménez Moreno. Rio de Janeiro: Achiamé, s/d.
- JOMINI, Regina Celia Mazoni. **Uma educação para a solidariedade: contribuição ao estudo das concepções e realizações educacionais dos anarquistas na República Velha**. Campinas: SP; Pontos, 1990.
- KASSICK, Clovis N. **A ex-cola libertária**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.
- KROPOTKIN, Piotr. **Ajuda mútua: um fator de evolução**. Tradução Waldyr Azevedo Jr. São Sebastião: A Senhora Editora, 2009.
- LEUENROTH, Edgard. **O movimento operário – A Greve de 1917**. São Paulo: CCS-SP, 2016.
- LIMA BARRETO, Afonso Henriques de. **Recordações do escrivão Isaías Caminha**. Prefácio de Francisco de Assis Barbosa. Organização de Francisco de Assis Barbosa com a colaboração de Antônio Houaiss e M. Cavalcanti Proença. São Paulo: Editora Brasiliense, 1956. (Coleção Obras Completas – D).
- _____. **Toda Crônica**: Lima Barreto. Volume I (1890-1919). Apres. e notas Beatriz Resende; org. Rachel Valença. Rio de Janeiro: Agir, 2004.
- _____. **Cartas de um matuto e outros causos**. Organização de Rogério Nascimento. Campina Grande; PB: Bagagem; EDUFCG, 2016.
- LIPIANSKY, Edmond-Marc. **A pedagogia libertária**. Tradução de Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Nu-Sol; Imaginário; SOMA – Coletivo Anarquista Brancalone, 1999.
- LOPREATO, Christina Roquette. **O espírito da revolta: a greve geral anarquista de 1917**. São Paulo: Annablume, 2000.
- MARTIN, Sebastian S. **La Escuela Moderna en Brasil (1909-1919)**. 1991. Tese (Doutorado) – Departamento de História da Educação e Educação Comparada da Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação da Universidade Nacional de Educação à Distância, Madrid, Espanha, 1991.
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal (Org.). **Educação Libertária no Brasil: Acervo João Penteado: inventário de fontes**. São Paulo: Fap-Unifesp: Edusp, 2013.
- MOURA, Maria Lacerda de. **Lições de pedagogia**. São Paulo: Typ. Paulista, 1925. v. 1.
- _____. “A mulher é uma Degenerada”. [1ª ed. 1924] 4ª edição comentada. São Paulo: Tenda de Livros, 2018a [Série Aquela Mulher].
- _____. **Fascismo, filho dileto da Igreja e do Capital**. [1ª ed. 1934]. 2ª edição. São Paulo: Editora Entremares, 2018b.
- NASCIMENTO, Rogério H. Z. **Florentino de Carvalho, Pensamento Social de um anarquista**. Editora: Achiamé, Rio de Janeiro: 2000.
- _____. **Anarquia nas Humanidades: perspectiva negativista no estudo da sociedade**. In: **Revista Ariús** Revista do Centro de Humanidades. Nº 11 – Campina Grande; PB: Universidade Federal de Campina Grande, 2002. p. 72-82.
- _____. **Indisciplina: experimentos libertários e emergência de saberes anarquistas no Brasil**. Tese de doutoramento. Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2006a.

_____. Florentino de Carvalho, um professor indisciplinado! In: DEMINICIS, Rafael; REIS FILHO, Daniel Aarão (Orgs.). **História do Anarquismo no Brasil**. v. 1. Niterói; RJ: EdUFF: Rio de Janeiro: MAUAD, 2006b. p. 181-202.

_____. Escolas de indisciplina: notas sobre sociabilidades anarquistas no Brasil em inícios do século XX. In: **Verve**: revista semestral do Nu-Sol, Núcleo de Sociabilidade Libertária do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP. São Paulo: O Programa; v. 14, 2008. p. 106-121.

_____. Educação pela indisciplina: concepções e experimentos educacionais anarquistas registrados na imprensa operária em inícios do século XX. In: **Anais do II Colóquio Internacional de História: fontes históricas, ensino e história da educação**. Universidade Federal de Campina Grande, 2010.

_____. (Org.). **Educação anarquista** – saberes, ideias, concepções. São Paulo: Editora Marginal, 2012a. v. 1.

_____. Cartografias intelectuais: políticas do pensamento social. In: **VERVE** – Revista do Núcleo de Sociabilidades Libertárias do PEPGCS/PUC/São Paulo –, No 22 – Outubro, 2012b. p. 99-116.

_____. Educação e desaprendizagem: a pedagogia anarquista de Lima Barreto. In: **Anais do II Simpósio de Educação: Cotidiano, História e Políticas**. Volta Redonda; RJ: 2016. p. 12 – 29. Disponível em: <www.educacaolibertaria.com.br>

_____. Pensamento social anarquista: contribuições, características, singularidades. In: **Revista Espaço Acadêmico**. v. 18 – n. 210, p. 03-36, novembro de 2018. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/issue/view/1550>

PARRA, Lúcia Silva. **Leituras libertárias: cultura anarquista na São Paulo dos anos 1930**. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2017.

PASSETTI, Edson. **Conversação libertária com Paulo Freire**. São Paulo: Imaginário, 1998.

PEY, Maria Oly (Org.). **Esboço para uma história da escola no Brasil**, algumas reflexões libertárias. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

PROUDHON, Pierre-Joseph. **Proudhon: textos selecionados**. Paulo-Edgar A. Resende; Edson Passeti (Orgs.). Tradução Célia Gambini e Eunice

Ornelas Setti. São Paulo: Editora Ática, 1986. (Coleção Grandes Cientistas Sociais – 56).

RECLUS, Élisée. **O Homem e a Terra: Educação**. Tradução Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Expressão & Arte: Editora Imaginário, 2010.

_____. **Anarquia pela educação**. Tradução e organização de Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Hedra, 2011.

RECLUS, Élisée; KROPOTKIN, Piotr. **Escritos sobre educação e Geografia**. 1ª ed, Tradução Rodrigo Rosa da Silva, Guilherme Amaral, Adriano Skoda. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014.

RECLUS, Élisée et al. **O futuro de nossas crianças e outros ensaios**. Organização e tradução Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Intermezzo, 2017.

REIMER, Everett. **A escola está morta**. Alternativas em educação. Tradução de Tonie Thomson. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

RODRIGUES, Edgar. **Alvorada operária**. Os congressos operários no Brasil. Rio de Janeiro: Mundo Livre, 1979.

SAFÓN, Ramón. **O racionalismo combatente**: Francisco Ferrer y Guardia. Tradução de Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Imaginário; IEL, Instituto de Estudos Libertários; Nu-Sol, Núcleo de Sociabilidade Libertária do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP, 2003.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 – 1930**. 7ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

STIRNER, Max. **O falso princípio de nossa educação**. Tradução de Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Imaginário, 2001.

_____. **O único e sua propriedade**. Tradução João Barrento. Lisboa: Antígona, 2004.

TOMASSI, Tina. **Breviario del pensamiento educativo libertario**. 2a ed. Cali, Colombia: Asociacion Artistica “La Cuchilla”, 1988.

Recebido em 2020-02-17
Publicado em 2020-03-28