

**Colóquio Internacional Ciência e Anarquismo.**

**Eixo Temático: Ciência, educação e cultura na perspectiva anarquista.**

## **ESCOLAS, CIDADES E DISPUTAS.**

### **Lugares do aprendizado na pedagogia anarquista<sup>1</sup>.**

Samira Bueno Chahin

Uma pesquisa que previa apenas retomar os lugares da educação libertária acabou por derivar-se por um emaranhado de questões. Primeiro, pelo próprio debate da educação no curso histórico do anarquismo clássico. Seus pensadores não viram a educação como uma prioridade de modo unânime, tampouco formularam um projeto coeso, dados os diferentes desenvolvimentos que surgiram e as diversas iniciativas militantes que houve pelo mundo. Depois, outras questões decorreram do questionamento logo inicial do caráter anarquista da proposta pedagógica da Escola Moderna de Barcelona (MORIYÓN, 1986), desde a qual a Escola Moderna, em São Paulo, projetou suas linhas educativas sob a direção de um militante seguidor de Alan Kardec – o jauense João Penteado (PERES, 2010). Este, outro fator que, por fim, fez com que as leituras dos lugares da educação nas Escolas Modernas ganhasse outras perspectivas, deixando pouco espaço para interpretações objetivas e lineares sobre as práticas educativas em foco.

Independentemente de como cada militante tenha se encaixado ou desencaixado, fato é que as Escolas Modernas anarquistas se constituíram como uma ação revolucionária com o intuito de emancipar a formação infantil, dissipando todo e qualquer traço de dogmatismo religioso ou cívico-republicano. E também se constitui como um fato, a proposta de educação

---

<sup>1</sup> Esta comunicação resulta das *considerações finais* de minha pesquisa de mestrado, realizada sob orientação do Prof. Dr. José Tavares Correia de Lira e desenvolvida por meio do programa de pós-graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, dentro da linha de pesquisa História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo.

libertária destas Escolas ter derivado do projeto de *educação integral*, formulado pela linha teórica do anarquismo clássico. Mas em que lugar o aprendizado aconteceria nesta educação? Pelo que se pôde observar, nem Proudhon, nem Bakunin, nem Paul Robin, nem Kropotkin, nem Reclus, dedicaram-se a especificar esse lugar. Eles apenas teceram ideias sobre suas funções sem dedicar tempo em caracterizações expressivas sobre o que deveria ser um ambiente educativo especializado. Ou seja, a ideia de educação não parecia estar associada à imagem de um *lugar-edifício*, mas sim dedicada a formular o que deveria ser o desenvolvimento intelectual, físico e moral das crianças.

Foi com a prática educativa, primeiro no orfanato Prevost, dirigido por Paul Robin, e anos depois com a Escola Moderna de Barcelona, entre outras experiências pontuais, que a educação se tornou, inevitavelmente, um programa espacial entre os anarquistas. Robin, como diretor do orfanato público na França, destacou a importância do meio natural, enfatizando os fatos e o ambiente da natureza como contexto propício para o aprendizado e alcance dos objetivos da *educação integral*: desenvolvimento intelectual, físico e moral. Nesta experiência educativa, a observação já se destacava como um mecanismo central do aprendizado (GIROU, 1900), ou seja, as dinâmicas pedagógicas afastavam-se da figura do educador, bem como do confinamento em sala de aula, para buscar possibilidades educativas em que os alunos fossem mais ativos e conscientes no direcionamento do próprio aprendizado.

Mas ora, observação de quê? Em uma proposta educativa fundamentada pelo afastamento de todo tipo de dogmatismo que pudesse induzir o aprendizado, aprender observando incidiria necessariamente em vivenciar “fatos reais”. Por isso o contato com as dinâmicas próprias da vida e dos fenômenos naturais era enfatizado por sua capacidade de provocar o raciocínio infantil sem condicioná-lo a valores sócio-culturais – necessariamente desprovidos de neutralidade moral – que, segundo acusação anarquistas, impregnavam os conteúdos escolares determinados pelo Estado e pela Igreja<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Entretanto, há que considerar a inexistência de neutralidade em qualquer discurso educativo e, neste caso, a educação libertária como instrumento revolucionário de uma ideologia política

A ênfase na observação como procedimento central do aprendizado, da mesma maneira, marcou os discursos pelo *ensino ativo*, contrários aos métodos da educação tradicional em que o aluno aprendia passivamente, sobretudo, por meio da palavra do professor. Nos anos finais do século XIX e início do XX, diversos pensadores da educação questionaram o tradicionalismo da sala de aula, lançando críticas e propostas que contribuíram para formular o que deveria ser uma metodologia moderna e ativa. Mas esse movimento de renovação, que abarcou pensadores de diversas matrizes ideológicas, não previa necessariamente a mesma observação de “fatos reais” – como possivelmente previram os libertários – mas um processo em que observar se constituía uma primeira etapa da experiência própria do aluno, ativo em seu aprendizado. Entre as correntes educativas progressistas, os conteúdos morais não estavam em questão, tampouco a veracidade do ambiente, mas o processo de aprendizado em si (BONNARD, 1905). De modo que da adesão ao método das *lições de coisas*, da disseminação do *método intuitivo*, à difusão de edifícios escolares com seus programas especializados para o aprendizado, os avanços das discussões sobre a renovação pedagógica transformou o lugar da educação em um lugar institucionalizado, em um projeto onde fatos pudessem ser emulados com o objetivo de propiciar *experiências* ao longo de toda a educação infantil. Condição que criou, inclusive na mais periférica das práticas, a necessidade de salas de aula do tipo laboratório, equipadas com globos terrestres, mapas, microscópios, e todo um conjunto de instrumentos pedagógicos, como jogos e, inclusive, livros, voltados especificamente para o ensino. Um conjunto de metodologias no qual as *saídas escolares* eram previstas como mecanismos capazes de levar alunos a observar e vivenciar determinadas realidades sócio-espaciais além das margens da escola, caracterizada como um *lugar-edifício* especializado e bem equipado.

---

internacional, com bases conceituais claramente estabelecidas, que nunca se pretendeu neutra pois sempre esteve a serviço de uma transformação social específica e estruturalmente distante da organização sócio-política do progresso positivista, hierarquizado e centralizado na figura do Estado democrático.

De maneira geral, a verificação da presença da *matriz ativa* das novas pedagogias entre as metodologias libertárias, que também se configuravam na passagem do século XIX para o XX, aponta inicialmente para um suposto paradoxo, devido ao estranhamento de qualquer tipo de aproximação entre progressistas e libertários. Contudo, não se trata necessariamente de uma aproximação, mas do compartilhamento de um mesmo momento histórico que, por suas características político-culturais, centrou seus esforços na formulação de uma certa modernidade pedagógica. Libertários, progressistas e outros grupos, ao compartilhar o mesmo clima de renovação pedagógica, fizeram uso dos mesmos instrumentos de ensino<sup>3</sup> e, em certos casos, inclusive de uma mesma linguagem educativa. A questão central, fundamental para entender um e outro discurso, é o reconhecimento dos objetivos para os quais cada qual lançou suas propostas de educação. E aí, a história é outra.

Apesar deste aparente paradoxo, a recusa pelo aprendizado tradicional fundamentou a organização das atividades didáticas da Escola Moderna, tanto em Barcelona como em São Paulo. E é preciso reiterar a autonomia com a qual a brasileira Escola Moderna nº1 conduziu a organização dos fundamentos do pensamento libertário, ora atribuindo mais peso a certas variáveis, ora a outras.

Em Barcelona, a Escola parece ter assumido uma função revolucionária muito mais autogerida, concatenando ações diretas da militância espanhola de forma centralizadora e constituindo-se, por fim, como um ponto nodal do movimento anarquista na Catalunha (MARÍN SILVESTRE, 2009; ROMERO MOURA, 1974). Abraçou o discurso sobre as renovações metodológicas sem deixar de importar-se com os lugares da natureza, conforme relatado ao longo do segundo capítulo. Contudo, posicionou-se claramente no epicentro das lutas dos trabalhadores, marcando seu lugar no centro urbano da cidade e não em zona rural, periférica.

---

<sup>3</sup> Assim como igualmente defenderam a evolução industrial e o uso das máquinas para incrementar os fazeres humanos. Um processo de apropriação da modernidade que o anarquista Elisée Reclus, vale a pena enfatizar, defendeu como um dos fatores da noção sobre o progresso social que formulara (RECLUS, 2011).

Por sua vez, em São Paulo, a articulação entre as Escolas Modernas e outras organizações libertárias caracterizou de outro modo o programa da educação como ação direta nas práticas anarquistas. Enquanto os jornais libertários assumiram o papel de veículo da formação político-cultural, em âmbito essencialmente cidadão, a Escola Moderna nº1 enfatizou seu programa escolar como um processo essencialmente fundamentado no crescimento orgânico da criança, em meio à sociabilidade dos bairros operários. Bairros que, simultaneamente, eram residenciais e industriais, que igualmente se urbanizavam, mas se mantinham além dos limites da colina histórica, lugar onde o poder das elites se manifestava em sociabilidade, infra-estruturas e disponibilidade de serviços. Aqui a Escola Moderna não se impôs a tarefa de ocupar o centro da cidade, mas sim de promover atividades de educação e sociabilidade – haja vista as festas e outros encontros que promovia – entre os círculos propriamente operários (CHAHIN, 2013).

Entre essas e outras diferenças, as Escolas, respectivamente conduzidas por Francisco Ferrer e João Penteadado, delinearam com autonomia suas práticas educativas, fazendo uso de variáveis pedagógicas bastante semelhantes, mas construindo experiências únicas dentro dos contextos nos quais aconteceram. E, independente das inevitáveis diferenças, circunstanciadas pelas condições materiais com as quais as Escolas colocaram em marcha seus propósitos, é interessante notar como em ambos os casos as *saídas escolares* revelam traços significativos de como a pedagogia libertária se apropriou do espaço dos lugares em cada um de seus cotidianos educativos: partiam do pressuposto que o aprendizado se daria essencialmente pela observação da realidade, e não de cenários educativos. Porém, não uma realidade fortuita, porque, na maioria das vezes, configuravam-se como saídas a lugares previamente estabelecidos, ou seja, partiam inevitavelmente de uma intenção inicial de observar algo determinado. A Escola Moderna de Ferrer insistiu em certos temas e espaços institucionalizados, levando o aprendizado para o interior de fábricas e outros espaços, sempre marcados pela rotina do trabalho operário contraposta ao uso de máquinas que delineavam a importância da ciência e do progresso para a vida social.

Em São Paulo, a pedagogia libertária foi descentralizada e estruturada para além das ações escolares, contando com o círculo libertário como um todo para promover o processo de formação popular. Tenha sido por questões econômicas, ou por decisões políticas, fato é que a Escola Moderna de São Paulo, dirigida por João Penteadó, compartilhou sua função educativa com outros instrumentos da ação direta: a imprensa operária, os círculos e ateneus, as próprias manifestações. E nesse contexto, bastante distinto da posição de centralidade da Escola Moderna de Barcelona, João Penteadó parece ter apostado muito mais na vivência de heterotopias como lugares do aprendizado – buscadas nas derivas pelos bairros operários, nos lugares demarcados pelas falas impressas em periódicos, na tomada das ruas por sucessivas manifestações – que direcionado suas atividades escolares para a apreensão de um discurso eminentemente ideológico. Muito embora deixasse clara a busca por lugares presentes entre uma certa idealidade e a vida real do cotidiano da classe operária.

Em razão da mencionada associação entre as Escolas de São Paulo e outros grupos libertários, representada pela própria constituição da Sociedade Escola Moderna, que esta pesquisa aproximou o papel da formação escolar à função dos periódicos libertários também como instrumentos da educação popular (CRUZ, 2000). Porque apenas a leitura isolada das atividades da Escola Moderna nº1 – sobretudo das *saídas escolares* – acabaria por construir uma ideia excessivamente parcial sobre a intenção educativa deste projeto libertário, dado o caráter acentuadamente organicista que João Penteadó imprimiu em suas atividades escolares que, inclusive, em primeiro momento, impôs à investigação certo estranhamento por sua postura educativa tão afastada de conteúdos políticos, quando contraposta à enfática ideologia combativa que orientou as saídas escolares da Escola de Barcelona. Situar o papel dos periódicos libertários em tal processo de formação foi, assim, imprescindível para perceber que estes desempenharam uma tarefa educativa, talvez, mais importante que as escolas anarquistas de São Paulo. Dessa maneira, o entendimento da imprensa como parte inerente da educação libertária concedeu outra complexidade ao projeto brasileiro de formação popular como ação direta revolucionária, uma vez que permitiu situar seu teor

político no equilíbrio entre elementos de um projeto educativo estabelecido muito além dos limites escolares.

O que pareceu, a princípio, ser uma proteção excessiva do desenvolvimento da criança, transformou-se pela perspectiva de perceber que o processo de formação, como um contínuo, que seguiria entre reivindicações, manifestações e textos panfletários, no espaço de uma cidade que deveria ser conquistada. Esse aparente paradoxo entre os procedimentos educativos de cada um dos casos analisados revela, na verdade, uma face importante da autonomia com a qual o projeto libertário de educação dirigiu seus esforços no Brasil.

Fosse pelo retorno à natureza (CALPE, 2004), pela escolha da ambiência dos bairros operários, ou pela tomada das áreas centrais por meio de manifestações, o imaginário da educação como instrumento da ação direta libertária não parecia considerar imprescindível que o aprendizado necessitasse de em um lugar idealmente construído, desde um programa estritamente estabelecido<sup>4</sup>, para materializar-se. Não obstante o uso das escolas como *lugares-edifícios* especializados, que mais pareceram ser uma assimilação da modernidade que propriamente um fundamento da educação libertária. E, nesse sentido, a observação e a experimentação de “fatos reais” sim parecem ter sido chaves que perpassaram o cotidiano das atividades educativas como um todo. Além de todas as menções teóricas sobre a importância das crianças experienciarem ambientes reais, o caráter das saídas escolares – que se mantiveram como atividades escolares permanentes – permite uma aproximação do lugar da educação libertária ao que Michel Foucault caracterizou como *heterotopia*: um espaço-tempo efêmero situado entre a idealidade utópica e a realidade (FOUCAULT, 2000; 2002).

Este, por fim, pode ser outro dos paradoxos encontrados no emaranhado das questões com as quais a pesquisa se debateu uma vez que o objetivo de institucionalizar a educação em um *lugar-edifício* especializado conviveu com o

---

<sup>4</sup> Como o panóptico de Bentham se destinava a vigiar, classes se centralizavam na figura do professor e do quadro-negro; como centros comerciais se destinam ao incentivo ao consumo e como quartos de motel se destinam a “lua de mel” (FOUCAULT, 2002; 2004).

princípio libertário que acreditava na tomada dos lugares dos acontecimentos sociais como cerne de seus parâmetros educativos.

Toda essa discussão se refere exclusivamente à leitura dessas experiências educativas por seus parâmetros metodológicos, ou seja, pela forma com a qual os programas de educação libertária se apropriaram de diversos lugares para desenvolver suas atividades de formação<sup>5</sup>. Há, finalmente, o que poderíamos chamar de *conteúdos* referentes ao espaço e organização da cidade no interior destas propostas de educação.

Antes que um ideal citadino, com expressões utópicas acerca de formas urbanas, o que se lê entre os escritos libertários se inscreve em ideais sociais voltados à organização de uma sociedade igualitária e solidária. E parece não caber ideias que falem em construir uma cidade, antes que se construísse tal sociedade. Como então a educação libertária tratou os temas concernentes à cidade? Dos conteúdos das atividades escolares em geral, bem como das conferências diversas, daqui e dali, das reivindicações estampadas em artigos de jornais, e entre algumas das preocupações expressas em textos teóricos, parece ter havido algumas manifestações bastante específicas sobre um pensamento de cidade. A primeira delas, volta-se a reflexões sobre a importância de disseminar, de maneira tanto científica quanto possível, conhecimentos acerca da salubridade urbana, com abordagens sobre iluminação, ventilação, limpeza, entre outras tantas questões consideradas, inclusive pelos libertários, como fatores de evolução propiciados pelo acúmulo de saberes ao longo da história social. Em outras manifestações sobre a cidade, a função do trabalho desde o equilíbrio entre atividades intelectuais e manuais, bem como de relações de ajuda mútua entre os homens, foram considerados parâmetros de civilidade inerentes às formas urbanas ideais. Por fim, manifestações de combate à discriminação urbana, à imposição de regras rígidas para organização dos lugares dos trabalhadores, lutando por condições

---

<sup>5</sup> A identificação desses parâmetros foi subsidiada pela identificação de três perspectivas interpretativas – apresentadas na introdução do trabalho original – situadas como elos de observação entre os campos da educação e da arquitetura/urbanismo: a concepção do edifício escolar, o uso do espaço escolar como instrumento de ensino, o aprendizado pela *experiência* do meio (CHAHIN, 2013).

de igualdade no acesso a infra-estruturas e ocupando os lugares das elites, seja com manifestações ou pelo uso de seus espaços públicos.

Dessa maneira, como demonstraram suas atividades educativas, ensinar sobre a construção de cidades libertárias não significaria expor crianças a um repertório estético-historicista de aulas arquitetônicas, mas nelas despertar a percepção de que a sociedade é um organismo que se vive e se ergue coletivamente e que, da mesma maneira, a construção de sua cultura material se daria por relações não hierárquicas, de respeito e solidariedade.

## Referências

- BONNARD, Leopoldina. **El bosque-escuela**. In: Boletín de la Escuela Moderna, ano V, nº1, p.10, 30 de setembro de 1905.
- CALPE, Enrique Belenguer. **El naturalismo pedagógico**. Madrid: Editorial Síntesis, 2004.
- CHAHIN, Samira Bueno. **Escolas, cidades e disputas: lugares da educação libertária**. Dissertação de mestrado. São Paulo: FAU-USP, 2013.
- CRUZ, Heloisa de Faria. **São Paulo em papel e tinta: periodismo e vida urbana – 1890-1915**. São Paulo: EDUC, FAPESP, Arquivo do Estado de São Paulo, Imprensa Oficial SP, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Prefácio. São Paulo: Martin Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Graal, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Outros espaços*. In **Ditos e escritos**. Volume III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002, p-411-422.
- GIROU, Gabriel. **Cempuis: education intégrale**. Paris: Scheleider Frères Editeurs, 1900.
- MARÍN SILVESTRE, Dolors. **La semana trágica. Barcelona en llamas, la revuelta popular y la Escuela Moderna**. Madrid: La esfera de los libros, 2009.
- MORIYÓN, Félix García (org) **Los pedagogos anarquistas**. Madrid: Grupo Cultural Zero, 1986.

PERES, Fernando Antonio. **Revisitando a trajetória de João Penteado: o discreto transgressor de limites. São Paulo, 1890-1940.** Tese de doutoramento. FE-USP, São Paulo, 2010.

RECLUS, Eliseè. **O homem e a terra. Progresso.** Tradução Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Editora Imaginário/Expressão e Arte, 2011.

ROMERO MAURA, Joaquín. **La rosa de fuego. El obrerismo barcelonés de 1899 a 1909.** Barcelona: Ariel-Grijalbo, 1974.