

PAULO VITOR FERREIRA DA SILVA

**A ESCOLA MODERNA DE FRANCISCO FERRER Y GUARDIA  
E O ANARQUISMO: DIMENSÃO SOCIOLÓGICA E  
REVERBERAÇÕES**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como requisito parcial  
para obtenção de título de Licenciado  
em Ciências Sociais pela Universidade  
Federal de Santa Catarina.

Prof<sup>ª</sup>. Orientadora: Dr<sup>ª</sup> Elizabeth  
Farias da Silva

Florianópolis  
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silva, Paulo Vitor Ferreira da  
A escola moderna de Francisco Ferrer Y Guardia e o  
anarquismo : dimensão sociológica e reverberações / Paulo  
Vitor Ferreira da Silva ; orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>  
Elizabeth Farias da Silva - Florianópolis, SC, 2014.  
79 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de  
Filosofia e Ciências Humanas. Graduação em Ciências Sociais.

Inclui referências

1. Ciências Sociais. 2. Anarquismo. 3. Educação. 4.  
Francisco Ferrer. 5. Escola Moderna. I. Silva, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>  
Elizabeth Farias da . II. Universidade Federal de Santa  
Catarina. Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

Paulo Vitor Ferreira da Silva

**A ESCOLA MODERNA DE FRANCISCO FERRER Y GUARDIA  
E O ANARQUISMO: DIMENSÃO SOCIOLÓGICA E  
REVERBERAÇÕES**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para a obtenção do título de Licenciado, e aprovado em sua forma final pela Coordenação do Curso de Ciências Sociais.

Florianópolis, dezembro de 2014.

---

Prof. Jeremy Paul Jean Loup Deturche, Dr.  
Coordenador do Curso

**Banca examinadora:**

---

Prof<sup>a</sup>, Dr<sup>a</sup> Elizabeth Farias da Silva  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

M<sup>o</sup> Carlos Eduardo Bao  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof<sup>a</sup>, Dr<sup>o</sup> Antônio Alberto Brunetta  
Universidade Federal de Santa Catarina



## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer à minha família e principalmente minha mãe, Gilda Ferreira da Silva. Pelo apoio e compreensão no decorrer de mais uma etapa superada. Agradeço também à minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Elizabeth, e colegas do Núcleo de Pesquisa “Projetos Globais e o Estranho, Situações Locais e o Diverso”, sempre dispostos a discutir e contribuir para o melhoramento do presente trabalho.



## RESUMO

A partir do trabalho apresentado, pretende-se discutir a reverberação e a dimensão sociológica do pensamento do educador e pedagogo catalão Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909), assim como da experiência da Escola Moderna de Barcelona. A análise da reverberação das concepções educacionais e do ensino racionalista de Ferrer para a ideológica política anarquista e, principalmente, para o campo da educação, assim como para as experiências educacionais ditas libertárias influenciadas pelas concepções educacionais do educador, deve conduzir o trabalho. Vislumbrando compreender o alcance da contribuição de Francisco Ferrer e a contemporaneidade dos princípios de seu programa de ensino racionalista e, em última instância, a dimensão sociológica desse personagem que parece tão importante para a história do anarquismo. Para entender melhor que foi Ferrer, o trabalho leva em consideração tanto a trajetória quanto a descrição da experiência da Escola Moderna de Barcelona, assim como seu diálogo com o anarquismo.

**Palavras-chave:** Anarquismo. Educação. Francisco Ferrer. Escola Moderna.





## ABSTRACT

At this present work, we intent to discuss the reverberation and sociological dimension of the catalan educator and pedagogue Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909), as well the experience of Barcelona's Modern School. The analisis of the reverberation of the Ferrer's racionalist education to the anarchist political ideology and, mainly, to the education área, as well the so called liberation educational experiences influenced by Ferrer's conceptions, must conduct this work. Aiming to understand the reach of Ferrer's contribution and the contemporaneity of the racionalist education principles, but also, the sociological dimension of this character, which seems essencial to the anarchist history. To a better understading of who were Ferrer, this work analyses Ferrer's trajetory, the Modern School experience and also it's dialogue with anarchism.

**Keywords:** Anarchism. Education. Francisco Ferrer. Modern School.



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AIT – Associação Internacional dos Trabalhadores

ADS – Aliança da Democracia Socialista



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA .....</b>	<b>15</b>
<b>2. ANARQUISMO: BREVE PERSPECTIVA TEÓRICA E HISTÓRICA.....</b>	<b>25</b>
2.1 SITUANDO O ANARQUISMO HISTORICAMENTE.....	25
2.2 A ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DOS TRABALHADORES (AIT) E A ALIANÇA DA DEMOCRACIA SOCIALISTA (ADS) .....	27
2.3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO ANARQUISMO .....	30
<b>3. FRANCISCO FERRER E A ESCOLA MODERNA DE BARCELONA .....</b>	<b>39</b>
3.1 O PROGRAMA DA ESCOLA MODERNA DE BARCELONA ..	45
<b>4. A ESCOLA MODERNA DE FRANCISCO FERRER Y GUARDIA E O ANARQUISMO: DIMENSÃO SOCIOLÓGICA E REVERBERAÇÕES.....</b>	<b>59</b>
4.1. A REVERBERAÇÃO DO PENSAMENTO DE FRANCISCO FERRER Y GUARDIA NO ANARQUISMO BRASILEIRO DO COMEÇO DO SÉCULO XX.....	59
4.2. A DIMENSÃO SOCIOLÓGICA DO PROGRAMA RACIONALISTA DE FERRER DENTRO DE UMA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA .....	64
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>73</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>77</b>



## 1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Fundamentalmente, este trabalho é mais um desdobramento da vontade e projeto pessoal de estudar e pesquisar temas que envolvam a prática e ideologia política<sup>1</sup> anarquista. Assim como a preocupação com a necessidade de que este campo de estudo ganhe cada vez mais visibilidade, colaboradores, interessados e interessadas. Se anteriormente os esforços estiveram voltados para compreender as particularidades da trajetória e prática social anarquista na contemporaneidade (FERREIRA DA SILVA, 2014). Desta vez, objetiva-se, a partir de leitura da trajetória e contribuição para o campo educacional de Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909), educador e pedagogo catalão, fundador da Escola Moderna de Barcelona. A compreensão da dimensão sociológica de sua contribuição para o pensamento anarquista no campo da educação, assim como a confluência entre este pensamento e a teoria anarquista e a reverberação da contribuição de Ferrer para o debate anarquista sobre educação na contemporaneidade. Recorrendo, principalmente, à revisão bibliográfica e hemerográfica sobre o educador, sua trajetória e a experiência da Escola Moderna de Barcelona.

Sobre as fontes de pesquisa, textos e documentos acerca das práticas pedagógicas de Ferrer e/ou seu processo de concepção, é importante ressaltar que se apresentam de difícil acesso. Principalmente devido à ausência de fontes documentais e/ou publicações do educador. Ao que se sabe, Ferrer teria produzido poucos textos e seu único livro sobre o tema da educação foi de publicação póstuma. Portanto, foi inevitável recorrer mais a pesquisas, textos e livros sobre Ferrer e a Escola Moderna, escritas por terceiros, do que textos e livros do próprio educador. Sendo que as principais colaborações sobre Ferrer partiram dos textos de Gallo (1994, 1994, 1996, 2012, 2013), Rodrigo Silva (2013), Calsavara (2004, 2012) e Clovis Kassick e Neiva Kassick (2004).

Enquanto educador, Ferrer manteve-se contrário ao ensino religioso, mas também a gerência da educação pelo Estado. Esteve à frente de uma experiência singular de aprendizagem na região da Catalunha, inspirou e foi inspirado pelos pressupostos anarquistas e foi brutalmente assinado por sua ligação com os mesmos. Nessa introdução,

---

<sup>1</sup> O anarquismo, como ideologia, portanto, como um sistema de ideias, motivações, aspirações e valores, vinculados a uma prática política (BOOKCHIN, 2011, p.10).

nos propusemos a justificar a escolha por Ferrer, assim como tentar contextualizar o que estava acontecendo no mundo em sua época. Para posteriormente, nos capítulos seguintes, destrinchar sua trajetória e da Escola Moderna, assim como destinar um capítulo exclusivo à ideologia política anarquista e seus pressupostos.

A princípio, a escolha deste personagem e aposta em sua relevância dentro do universo anarquista está baseada em indícios sobre a sua presença do seu pensamento, direta ou indiretamente, na trajetória do anarquismo brasileiro. Assim como podemos constatar em Rago (1985), Clovis Kassick e Neiva Kassick (2004) e Aguiar (2000). No entanto, como discutido na tese de Rodrigo Silva (2013), Ferrer esteve envolvido em uma ampla rede de cientistas e intelectuais anarquistas de sua época que teriam influenciado e sido influenciados pela proposta pedagógica, assim como pela experiência da Escola Moderna, sendo fonte de inspiração para a “fundação de escolas e à produção de teorias e materiais educativos” (SILVA, 2013, p.22). Isto é, a proposta desta pesquisa encontra respaldo tanto num cenário próximo e local, partindo de experiências localizadas no contexto brasileiro, quanto num cenário mais global, onde a figura de Ferrer está localizada em um contexto mais amplo e – assim como defende Rodrigo Silva (2013) – dentro da história de uma tradição e/ou ideologia política específica.

Objetivamente, podemos afirmar que existem indícios significativos de que a presença do anarquismo no campo educacional brasileiro aparece relacionada à influência/presença do pensamento de Francisco Ferrer y Guardia em diversas oportunidades. Sendo que estes mesmos indícios remetem diversas vezes à herança de seu principal legado, a experiência da Escola Moderna de Barcelona. Tal experiência teria inspirado uma quantidade considerável de experiências anarquistas no campo educacional brasileiro. Como por exemplo, tentativas de reproduzir o mesmo tipo de experiência em território nacional, com a inauguração de versões próprias da Escola Moderna, durante o período da Primeira República<sup>2</sup>.

A historiadora Margareth Rago (1985), quando percorre o interior das fábricas, dos bairros e vilas operárias do início do período de

---

<sup>2</sup> Segundo Calsavara (2004), a morte de Ferrer teria acelerado o processo de difusão e crescimento das Escolas Modernas no Brasil. No entanto, devido a enorme perseguição que sofreram, estas Escolas Modernas brasileiras existiram apenas por um período muito breve de tempo. Como por exemplo, as Escolas Modernas do Braz e de Belenzinho em São Paulo. Para saber mais sobre as Escolas Modernas de São Paulo, ver Calsavara (2004).



industrialização no Brasil a procura de manifestações de resistência cotidiana expressas nas publicações da imprensa anarquista, revela um conjunto de bandeiras de luta que teriam aparecido com recorrência naquele contexto e, portanto, importantes aos anarquistas da época. Dentre elas, por exemplo, “o fim da exploração do trabalho e da dominação pública, a autogestão da produção, do fim do Estado, de uma nova proposta educacional, do amor livre e de tantos outros temas [...]” (RAGO, 1985, p.13). Dessa forma, ao tentar decifrar o imaginário e/ou representações acerca do cotidiano dos anarquistas brasileiros durante o período da Primeira República, Rago acaba se deparando com o nome de Ferrer, com a presença de suas concepções pedagógicas dentro do imaginário do operário nacional e com as experiências das Escolas Modernas brasileiras.

A experiência e os ensinamentos de Ferrer y Guardia, que na década de 80 do século passado [século XIX] viajara para a França, onde entrara em contato com pedagogos e instituições educativas inovadoras, são discutidos na imprensa anarquista em inúmeros artigos, ao lado de teóricos libertários, como Sebastian Faure e Eliseu Réclus. Seu projeto educativo é propagandeado desde antes de sua morte, embora as primeiras escolas modernas no Brasil surjam em 1920. Os comitês pró-escola racionalista debatem as ideias pedagógicas daquele espanhol por vários anos antes da sua fundação (RAGO, 1985, p.151).

Ainda segundo Rago, no Brasil teriam existido por volta de 25 experiências escolares onde houve participação anarquista durante este período, além de centros de ensino profissional, grupos de estudo, centros de cultura proletária, centros de educação artística, grupos de dramaturgia e musicais. Tais experiências teriam durado até meados de 1919, quando a maioria das escolas acabou sendo fechada como resultado de intensa repressão estatal.

Outra experiência que parece merecer igual destaque e que também teria sofrido influência do pensamento de Ferrer, é a da fundação da Universidade Popular de Ensino Livre, no Rio de Janeiro, em 1904. Apesar do material sobre essa experiência ser escasso, Rago mais uma vez afirma que se tratava de uma instituição organizada nos moldes preconizados por Ferrer e tinha como objetivo a instrução superior e a “educação social” do proletariado (RAGO, 1985). Devido a pouca informação sobre esta experiência e a falta de pesquisas sobre sua

existência, sabe-se muito pouco sobre o seu funcionamento, apenas que teria funcionado por menos de um ano. Em *O Rebelde Esquecido: tempo, vida e obra de Manoel Bomfim* (2000), Ronaldo Conde Aguiar dedica parte de seu livro a relação de Manuel Bomfim (1868-1932) com a Universidade Popular do Rio de Janeiro e em segundo plano, ao idealizador da universidade e amigo próximo, Elísio de Carvalho (1880-1925). Elísio de Carvalho, como revela Conde Aguiar, teria demonstrado interesse em autores clássicos da tradição de pensamento anarquistas como Bakunin (1814-1876), Proudhon (1809-1865) e Kropotkin (1842-1921) e assim despertado interesse por esta ideologia política. O que nos interessa perceber não é exatamente a relação de Manoel Bomfim com Elísio de Carvalho e conseqüentemente, com a Universidade Popular<sup>3</sup>. De fato, a fundação da universidade por si só, pode indicar a existência de outra experiência de destaque na história do pensamento anarquista e do movimento operário no Brasil. O que chama atenção é mais uma vez como o nome de Ferrer e do anarquismo está presente mais uma vez num contexto de reflexão, construção e mobilização no campo da educação. Tanto no livro de Aguiar, sobre Manoel Bomfim, quanto no livro de Margareth Rago, sobre a imprensa anarquista no Brasil 1890-1930, Francisco Ferrer é mencionado como uma figura de grande importância e respaldo no campo educacional brasileiro daquele contexto. Portanto, estas observações nos parecem como pistas, indícios da influência do educador sobre o pensamento anarquista brasileiro no campo da educação e inspiram a revisão de sua trajetória e reverberação de suas ideias.

---

<sup>3</sup> Tanto as Escolas Modernas em São Paulo como a experiência de Universidade Popular no Rio de Janeiro tiveram sua história contada e analisada por alguns pesquisadores acadêmicos. Complementando os trabalhos já citados, referentes basicamente às escolas paulistas, Milton Lopes (2006) introduziu uma novidade neste campo de estudo ao dedicar-se a contar a história da Universidade Popular, fundada na cidade do Rio de Janeiro em 1904. Seu artigo traça uma pequena biografia de cada participante do empreendimento, bem como sua orientação teórica e seu posicionamento dentro do movimento anarquista da época. Passa por militantes, intelectuais, cientistas e simpatizantes, separando-os de acordo com seu grau de envolvimento no projeto da universidade, sem cair em esquemas rígidos de classificação ou tabelas reducionistas, mantendo assim um texto analítico e fluído, sem perder a riqueza das complexas relações humanas e políticas entre as pessoas. Lopes reconstrói a rede de relações que existia em torno da constituição da Universidade Popular, envolvendo diversos personagens, exercendo diferentes papéis (SILVA Rodrigo, 2013, p.48).

Já em um contexto mais amplo, ou particular o contexto europeu, é importante considerar que durante o período que corresponde à segunda metade do século XIX e a primeira do século XX, a pedagogia passa a ocupar um lugar em evidência dentro do “movimento reformador e anarquista da época”, sendo considerada fundamental para a consolidação de um projeto anarquista revolucionário (CODELLO apud SILVA, R., 2013, p.23). Assim como as ideias ditas libertárias, quando entram contato com o positivismo, passam a adentrar em espaços que não eram necessariamente ocupados pela militância anarquista. Para Rodrigo Silva,

[...] isso quer dizer que houve uma grande difusão dos ideais anarquistas para além dos espaços tradicionais de militância e do movimento operário, atingindo outros segmentos e classes sociais, seduzindo intelectuais e cientistas para o campo de uma educação renovada pelos ideais libertários (SILVA, 2013, p.24).

E é justamente neste cenário em que Ferrer está inserido, absorvendo ideias da teoria anarquista clássica e em diálogo com anarquistas ao redor da Europa. Em contato tanto com o positivismo quanto com a teoria anarquista, dialogando com concepções distintas e incorporando parte destas concepções ao modelo pedagógico que se propôs pensar.

Paralela e complementarmente, está em curso a operacionalização do chamado “projeto da modernidade”, uma força reorganizadora que atravessa todas as áreas da vida humana, numa “tentativa fástica de submeter à vida inteira ao controle absoluto do homem sob a direção segura do conhecimento [científico]” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p.80). Já em evidência, o declínio de uma forma de organização da vida baseada em um discurso de ordem religiosa cede lugar ao discurso científico, técnico e que em última instância, se estende até a necessidade de legitimar o absoluto controle sobre a natureza; “[...] já não é a vontade inescrutável de Deus que decide sobre os acontecimentos da vida individual e social, e sim o próprio homem que, servindo-se da razão, é capaz de decifrar as leis inerentes à natureza para colocá-las a seu serviço” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p.80). Segundo Castro-Gómez, outros dois fenômenos fundamentais para entender o projeto de modernidade tem sua gênese neste mesmo contexto: a formação dos estados nacionais e a consolidação do colonialismo. Estando intimamente relacionados com a emergência deste “projeto” e,

portanto, possibilitando a sua operacionalização. No caso da formação dos estados nação, seu papel torna-se fundamental para entender o processo em questão porque uma vez que estamos falando da modernidade enquanto um “projeto”, segundo o filósofo colombiano; “estamos referindo-nos também, a principalmente, à existência de uma instância central a partir da qual são dispensados e coordenados os mecanismos de controle sobre o mundo natural e social” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p.80). Tal instância seria o Estado, responsável pela organização racional da vida humana. No sentido de configurar-se como uma entidade capaz de sintetizar a pluralidade de interesses divergentes que emanam da vida social.

[...] isto é, como o lócus capaz de formular metas coletivas, válidas para todos. Para isso se exige a aplicação estrita de “critérios racionais” que permitem ao Estado canalizar os desejos, os interesses e as emoções dos cidadãos em direção às metas definidas por ele mesmo. Isto significa que o Estado moderno não somente adquire o monopólio da violência, mas que usa dela para “dirigir” racionalmente as atividades dos cidadãos, de acordo com critérios estabelecidos cientificamente de antemão (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p.81).

No entanto, o processo de concretização desse projeto teve no nascimento das ciências sociais uma peça que foi fundamental para a sua realização. Sendo, segundo Castro-Gómez, o próprio nascimento das ciências sociais um fenômeno constitutivo da emergência do Estado-nação enquanto organização política. Dessa forma, sendo necessário dispor de ferramentas de observação científica e domínio da vida social, o Estado moderno pode, com o auxílio das ciências sociais, suprir essa necessidade, aprimorando sua capacidade de exercer controle sobre a vida das pessoas, definir metas coletivas de largo e de curto prazo, constituir e atribuir aos cidadãos “identidades culturais” (CASTRO-GÓMEZ, 2005). Para além da “reestruturação da economia de acordo com as novas exigências do capitalismo internacional”, representações cientificamente embasadas sobre o “funcionamento” da realidade social ou o princípio de realidade, adotadas como o discurso oficial, passaram a ser necessárias para “a redefinição da legitimidade política [do Estado], e inclusive a identificação do caráter e dos valores peculiares de cada nação” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p.81).

No campo da educação, de maneira similar, a consolidação do projeto da modernidade, durante o período que data da transição do século XIX para o século XX, também deixaria sua marca. Transformando a educação ou o processo educacional em um dos seus principais instrumentos de operacionalização e difusão de ideias. O declínio de uma forma de organização social onde a narrativa de ordem religiosa estava colocada como a norma vigente e a emergência de um processo de dominação da experiência do mundo, através de sua racionalização em termos científicos, de certa forma, teve na reconfiguração da vida e/ou espaço escolar parte de sua própria constituição. As formas de conhecer a realidade sofrem um deslocamento, “sai das condições concretas daquele que é ensinado, o corpo discente – mesclado com o religioso – e passa para o âmbito de um conteúdo observado, experimentado e concluído por uma minoria, agora determinada cientista” (SILVA, 2009, p.51). Se a ciência passa a ser o único saber reconhecido e legitimado dentro do projeto da modernidade, o continente europeu passa a ocupar uma posição central e exclusiva na “produção” e “distribuição” desse saber, estendendo o seu alcance e “discurso científico” – sobre si – para o resto do mundo; “há, na Europa, do século XIX, um constructo a partir dela e para ela” (SILVA, 2005, p.61). Portanto, o Estado-nação, no contexto europeu, entendido como a “instância central” de um processo/impulso de racionalização da vida através da égide do discurso científico, também assume a responsabilidade sobre todas as diretrizes da vida escolar e o processo de aprendizagem. Assim como a indicação dos conteúdos e as subjetividades de alunos, alunas e o corpo docente, tornando a educação uma ferramenta e/ou uma via de “formatação das almas” de que acordo com os valores ou concepções que estejam de acordo com o que representa a sua própria emergência (SILVA, 2005).

E ainda sobre a educação e sua relação com o Estado. Não por acaso, mesmo para os três “grandes clássicos” das ciências sociais, a educação ocupou um lugar fundamental no processo de consolidação da chamada sociedade moderna. Seja enquanto uma “instituição social na sociedade industrial, coagida, organizada e pensada pelo Estado”, em Durkheim; como “ideologia e reiterativa da exploração e alienação do processo produtivo capitalista”, em Marx; ou “conhecimento científico especializado como disseminadora de secularização do mundo e que se manifesta em sua forma, sob o capitalismo moderno, como indicativa de domínio racional-legal, implicando obediência e/ou disciplina”, em Weber (SILVA, 2005, p.48).

Gallo (1996) aponta como a história dos chamados sistemas públicos de ensino é bastante recentes uma vez que estes consolidam-se junto com as revoluções burguesas, “parecem querer contribuir para transformar o "súdito" em "cidadão", operando a transição política para as sociedades contemporâneas” (1996, p.4). Igualmente importante para este autor é a criação, através de uma educação "única", do “sentimento de nacionalidade e identidade nacional” (1996, p.4), peça fundamental para a constituição e consolidação do Estado-nação.

Mesmo no contexto brasileiro, a respeito da origem das ações e organizações no campo da educação, quando a Igreja se fez presente através da atuação da Companhia de Jesus, os jesuítas trouxeram da Europa, junto com os colonizadores portugueses, uma proposta pedagógica voltada para a doutrinação religiosa e para a catequese dos índios que habitavam os territórios dominados. No entanto, rapidamente esse modelo de educação foi cedendo lugar para um “voltado para as elites” (SILVA, 2013). E como dito anteriormente, com a consolidação dos Estados-nação na Europa e com a constituição de sistemas nacionais de ensino, o Estado passou a ter gerência sobre a educação. Nesse caso, tais mudanças sendo operacionalizadas através da Reforma Pombalina (1759), que trouxe mudanças significantes para o ensino, com a expulsão dos jesuítas e o Estado assumindo, mesmo que rudimentarmente, a manutenção estrutura educacional do país. (SILVA, 2013).

Por fim, torna-se interessante perceber como em meio a toda essa reorganização da vida social em curso entre o final do século XIX e o começo do século XX, surge a figura de Ferrer e seu projeto educacional. Em que se por um lado, está completamente fundamentado em um discurso positivista de defesa da primazia do saber científico, condizente com este momento de consolidação do projeto da modernidade, e o conhecimento do “mundo natural” no processo de aprendizagem, acompanhando de fortes tendências anticlericais, por outro, também não aceita a gerência da educação pelo Estado e o papel desta organização política como responsável pelo controle e elaboração das diretrizes educacionais que vão direcionar o processo educativo. O que sugere uma dualidade, em que observaremos um Ferrer que fala da Europa e sobre a Europa, reiterando aquele momento específico e ideias condizentes com a consolidação do projeto da modernidade quando aponta na educação uma via de mudança, mesmo de dentro ou próximo de uma ideologia política ou projeto que pretende-se libertário, ao mesmo tempo em que opõe ao “centro de emanção” desta emergência e

a sua tutela sobre a vida, dialogando diretamente com um dos principais pressupostos da ideologia política anarquista.

Sobre a estrutura do trabalho, o primeiro capítulo está destinado à exposição dos pressupostos teóricos da ideologia política anarquista, assim como a contextualização de seu surgimento e presença no movimento operário europeu. Para esta exposição, contamos principalmente com os trabalhos de Corrêa (2013), Corrêa e Rafael da Silva (2013) e Ferreira da Silva (2013). No segundo capítulo, abordaremos a trajetória e concepções educacionais de Francisco Ferrer propriamente ditas, lançando um olhar crítico sobre as mesmas, levando em consideração o seu contexto e lugar de fala. Dessa forma, além das publicações de Ferrer (1913, 2014), recorreremos principalmente ao trabalho de Rodrigo da Silva (2013) sobre militantes e cientistas anarquistas e sua relação com o ensino racionalista durante o período de 1890-1920. Finalmente, no terceiro e último capítulo a proposta é apontar a reverberação do nome e das concepções de Ferrer no campo educacional e anarquista brasileiro, partindo de alguns trabalhos selecionados de Gallo (1995, 1996, 2012 e 2013). Assim como os debates que ainda suscita dentro deste referencial teórico e indicações ou propostas de pesquisas que podem ser pensadas a partir desse diálogo entre o pensamento de Ferrer e o anarquismo brasileiro, tendo como horizonte sua dimensão sociológica.





## **2. ANARQUISMO: BREVE PERSPECTIVA TEÓRICA E HISTÓRICA**

### **2.1 SITUANDO O ANARQUISMO HISTORICAMENTE**

Definir o que vem a significar o anarquismo enquanto uma ideologia política e/ou um conjunto de práticas/sistema de ideias vinculados à política não é uma tarefa simples. O debate em torno da “origem” do anarquismo é intenso e em diversos momentos, bastante controverso. Quando Woodcock (2002), como exposto em Ferreira da Silva (2014), se propõe a definir o que significa o anarquismo. Identifica algo como uma espécie de “espírito” do anarquismo em vários momentos da história da humanidade. Chegando ao ponto de produzir afirmar que o anarquismo seria uma tendência identificável em toda história humana, e que o primeiro ou primeira anarquista teria sido a pessoa que pela primeira vez “se rebelou contra a opressão de outra”, como adverte (CORRÊA; SILVA, 2013). Posicionamento que, conseqüentemente, acaba evidenciando uma falta de preocupação do autor em situar o anarquismo como um fenômeno constituído historicamente.

Corrêa (2013) na introdução ao livro de Bookchin (2011) endossa sua preocupação com este tipo de posicionamento. Afirmando que o anarquismo, coletivo e organizado, tem um início determinado, não podendo ser compreendido como um sentimento humano que sempre existiu na história. O que necessariamente quer dizer que não seja possível identificar que algo como um “espírito libertário” tenha se manifestado em diversos setores populares, em distintos momentos da história, nos mais diversos contextos. Entretanto, esta constatação não evidencia nenhum tipo de relação direta com o anarquismo. Uma vez que anarquismo, da maneira que surge no século XIX na Europa e vai se disseminando, é resultado de um contexto específico. Estando relacionado invariavelmente com a expansão capitalista na Europa e a emergência e desenvolvimento do proletariado como classe (BOOKCHIN, 2011). Esta emergência, desenvolvimento e também disputa entre classes no decorrer do século XIX é fundamental para compreender o anarquismo enquanto uma ideologia política organizada e coletiva. Sob o espectro do socialismo, a classe trabalhadora europeia estava envolta num processo de organização e mobilização, que culminaria numa intensa onda de pressões contra os governos nacionais e as grandes corporações (FERREIRA DA SILVA, 2014). Durante o

século XIX, o capitalismo entrou em um intenso processo de desenvolvimento e globalização, possibilitado pela integração das estruturas econômicas mundiais, a partir dos precedentes abertos pela Revolução Industrial (CORRÊA, 2013). A emergência de uma economia globalizada já nos anos 1870, o que para alguns autores poderia ser considerado uma “Segunda Revolução Industrial” e, paralelamente, a consolidação do Estado Moderno enquanto entidade “centralizadas, burocráticas e hierárquicas, verdadeiras máquinas burocráticas-administrativas que operavam a favor da viabilização do capitalismo” (CORRÊA apud FERREIRA DA SILVA, 2014, p.86), levou a cabo

[...] uma expansão imperial significativa ligada, em grande medida, ao aumento da produção mundial e às novas tecnologias desenvolvidas. Tais processo são acompanhados por um crescimento significativo da imigração de trabalhadores, com aumentos sem precedentes na migração transoceânica e intracontinental (CORRÊA, 2013, P.14-15).

A emergência da modernidade e seus valores, que ganham relevância com a Revolução Francesa (1789-1799), também são constituintes essenciais deste processo e do cenário que se desenhava. Assim como demonstrado com Castro-Gomez (2005).

As classes sociais, segundo a concepção de Corrêa (2013), imersas em um movimento de reorganização. Passam a ter um maior protagonismo nos conflitos na cidade e no campo. A precarização das condições de trabalho, a formação dos grandes monopólios e a intensificação das disputas coloniais também fazem parte desse processo de tensionamento da situação política no mundo europeu e, o que por sua vez, provocaria mudanças profundas que reverberariam por todo o globo.

É importante ressaltar que o processo de viabilização desse sistema vai de encontro com a emergência cada vez maior de políticas externas imperialistas em defesa das classes dominantes e os interesses dos grandes monopólios. Portanto, tanto no campo quanto na cidade, podemos perceber um crescente movimento de “lutas de independência e anti-imperialistas, revoltas camponesas e de escravos, conflitos operários e de artesãos nas cidades, muitas das quais tiveram

participação de oprimidos, com maior ou menor protagonismo” (CORRÊA, 2013, p.17). Dessa forma, esses conflitos parecem contribuir para o fortalecimento da ideia de que a ação humana poderia modificar o futuro, fortalecimento da ideia de que os oprimidos, por meio de sua ação, poderiam modificar o futuro. Sendo assim, esse cenário extremamente fértil para o surgimento de uma pluralidade de pensamentos de esquerda e/ou revolucionários, e, sobretudo anticapitalistas, também foi essencial para o surgimento do pensamento anarquista (FERREIRA DA SILVA, 2014, p.86).

Dessa forma, sendo essa a relação de fenômenos e eventos históricos, que compõem a conjuntura responsável pelo surgimento do anarquismo enquanto ideologia política organizada e coletivizada. Desconstruindo a ideia de que o anarquismo sempre estivera presente na história da humanidade. Tendo os fluxos migratórios e o desenvolvimento dos meios de comunicação exercido um papel fundamental para o fortalecimento do *internacionalismo* anarquista, uma vez que dessa forma foi possível a conexão permanente entre os militantes anarquistas e simpatizantes de diferentes partes do mundo<sup>4</sup> (FERREIRA DA SILVA, 2014).

## 2.2 A ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DOS TRABALHADORES (AIT) E A ALIANÇA DA DEMOCRACIA SOCIALISTA (ADS)

Dentro deste contexto de intensas transformações, onde se tornou possível para trabalhadores de diversas partes do mundo, entrar em contato uns com os outros e convocar reuniões, é que surgiu a Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT). Em um primeiro

---

<sup>4</sup> Para entender essa articulação do anarquismo ao redor do globo e como sua presença pode ser sentida em todos os continentes é interessante recorrer à teoria de Schmidt (2012) sobre as “cinco grandes ondas do anarquismo”. Esta teoria está fundamentada na ideia de que a militância anarquista, anarco-sindicalista ou sindicalista revolucionária, teve fluxos e refluxos, de acordo com uma expansão e retração mais geral, ligadas às condições objetivas das classes populares organizadas. Resultando em um “tecido complexo, que abarca as tramas das atividades e cultura da classe trabalhadora”, gerando “fluxos e refluxos dos movimentos globais de pessoas, capital e ideias” (CORRÊA apud FERREIRA DA SILVA, 2014, p.90).

momento, contando com a participação do proletariado francês e inglês, a Associação Internacional dos Trabalhadores<sup>5</sup> foi criada em 1864, tendo sua primeira sede de reuniões em Londres. Sua existência foi determinante para o surgimento e disseminação das ideias anarquistas, uma vez que ofereceu todas as condições necessárias para a consolidação dessas ideias; “importantes setores do operariado e do campesinato haviam adquirido uma consciência revolucionária, internacionalista e tinham criado uma federação internacional de suas próprias organizações, baseada fundamentalmente nos trabalhadores organizados” (SCHMIDT apud FERREIRA DA SILVA, 2012, p.87-88). Quanto a sua forma de organização, durante o primeiro encontro, em 1866, na Suíça, deliberou-se a favor de uma estrutura federalista/mutualista e seções locais de comunicação articuladas junto ao Conselho Geral. Ainda na Suíça, durante o segundo encontro, e ainda sob a mesma prerrogativa de organização, pautas como a necessidade de estimular a criação de cooperativas de crédito e produção, redução da jornada de trabalho, extinção do trabalho assalariado e da repartição dos produtos entre os trabalhadores, foram levantadas (CORRÊA, 2013). No entanto, durante o terceiro encontro, realizado em Bruxelas, um posicionamento coletivista começa a ganhar força dentro da Primeira Internacional. E que segundo Corrêa (2013), foi fundamental para o surgimento do anarquismo. Afinal, este teria sido possível a partir conversão – e mais tarde, cisão – destas duas correntes – federalista/mutualista e coletivista –, em meio ao seu diálogo na Primeira Internacional.

É nesse momento que nasce a Aliança da Democracia Socialista (ADS) ou Aliança, a primeira organização especificamente anarquista da história (CORRÊA, 2013). E apesar de seu surgimento reforçar a necessidade de ruptura com a Primeira Internacional, uma vez que esta se definia cada vez mais como hegemonicamente coletivista, a ADS em seus primeiros anos de vida adotou uma postura que poderia ser considerada dualista. Direccionava os seus esforços para a consolidação da organização como uma organização especificamente anarquista<sup>6</sup>, mas

---

<sup>5</sup> Que mais tarde ficaria conhecida como Primeira Internacional ou a Internacional.

<sup>6</sup> Bakunin, no estatuto fundacional da ADS, em 1868, declara: “Ela se esforçará para propagar entre as massas populares de todos os países as verdadeiras ideias sobre a política, sobre economia política e sobre a economia social e sobre todas as questões filosóficas. Ela fará uma ativa propaganda por meio de jornais das brochuras e dos livros, assim como por meio da fundação de associações

sem deixar de trabalhar em função da divulgação e expansão da Primeira Internacional os países em que ela não existia ainda. De certa forma, este tipo de posicionamento marcaria grande parte da história do anarquismo, tendo os anarquistas; “investido mais nas estratégias de massa do que em sua articulação política; o investimento na construção do sindicalismo de intenção revolucionária foi, bastante frequentemente, priorizado em relação à criação de organizações específicas anarquistas” (CORRÊA, 2013, p.25). Ainda segundo Corrêa (2013), uma história do anarquismo não pode dedicar-se exclusivamente à investigação de organizações especificamente anarquistas. As chamadas organizações de massas ou de tipo sindical, comunitárias e estudantis, onde em muitos casos a presença anarquista foi determinante e suas estratégias hegemônicas –, têm igualmente de ser pesquisadas. Inclusive, quando estas organizações contam com trabalhadores ou participantes que não se identificam como anarquistas (FERREIRA DA SILVA, 2014). É interessante pensar este tipo de característica do anarquismo à luz da própria proposta de pesquisa deste trabalho. Afinal, ainda que a Escola Moderna de Ferrer não tenha se tratado de uma experiência especificamente anarquista e/ou o próprio Ferrer nunca se reconhecido como tal, sua existência é singular para a história do anarquismo.

Outro ponto importante na história do anarquismo dentro desse contexto de surgimento da AIT e da ADS são os constantes embates e discussões teóricas protagonizadas por Bakunin, Proudhon e Marx. A princípio, tanto os dois anarquistas quanto Marx, compartilhavam da opinião de que as grandes revoluções precedentes ao século XIX haviam percorrido apenas uma parte do “caminho necessário” para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para Bakunin e Proudhon, o que estas experiências teriam realizado seria apenas a renovação dos padrões de autoridade, concedendo poder a novas classes emergentes, mas sem “transformar profundamente” as estruturas sociais e econômicas dos países onde ocorreram (WOODCOCK, 1977).

Entretanto, para Woodcock (1977), Bakunin e Proudhon entenderiam com mais nitidez do que Marx que a substituição de uma elite por outra acabou se tornando uma característica inerente daquelas experiências ditas revolucionárias (FERREIRA DA SILVA, 2014). Para

---

públicas. b.) Ela buscará filiar todo os homens inteligentes, enérgicos, discretos e de boa vontade, sinceramente devotados a nossos ideias – a fim de formar em toda a Europa e em todas as localidades possíveis, incluindo a América, uma rede invisível de revolucionários devotados e empoderados por essa própria aliança” (CORRÊA apud FERREIRA DA SILVA, 2014, p.88-89).

ambos, uma revolução que não eliminasse a autoridade resultaria apenas na criação de novas formas de poder autoritário compulsivo, mais abrangente e duradouro do que as anteriores. Estes dois clássicos do anarquismo consideravam que havia um elitismo condenável na ideia de um socialista demonstrar ao povo como a sociedade deveria funcionar e que o ser humano seria incapaz de espontaneamente criar novas formas de organização social que não dependessem de uma autoridade instituída (FERREIRA DA SILVA, 2014, p.61). A divergência fundamental entre essas duas correntes se deu na rejeição dos anarquistas do “planejamento rígido dos socialistas utópicos, porque acreditavam que este conduziria a novas formas de autoridade” (WOODCOCK, 1977, p.37).

Os debates entre Marx e Bakunin estiveram no centro das disputas entre anarquistas e comunistas na Primeira Internacional durante a maior parte de sua existência, de 1868 até 1872. Ano em que Bakunin seria expulso da Internacional, durante o Congresso de Basel. Após a expulsão do anarquista russo, o conselho geral da Internacional seria transferido para Nova York. E apenas dois anos depois, em 1874, a organização chegaria ao seu fim (FERREIRA DA SILVA, 2014).

### 2.3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO ANARQUISMO

Fundamentando a crítica de autores como Corrêa (2013) sobre os estudos acerca da teoria anarquista que tendem a reconhecê-lo como uma espécie de “tendência humana” e/ou que não são capazes de situá-lo historicamente de acordo com o seu contexto de surgimento e um conjunto de pressupostos concretos, dificultando a compreensão do anarquismo como um fenômeno, autores como Schmidt e Van der Walt (2009) chamam atenção para como esses estudos também tornam mais difícil a construção de um conjunto preciso de pressupostos da ideologia política anarquista. Consequentemente, incorporando vertentes e personagens que não necessariamente estiveram ligados ao anarquismo de alguma forma (FERREIRA DA SILVA, 2014). Através de uma definição mais restrita, Schmidt e Van der Walt (2009) foram capazes de mobilizar a tradição anarquista juntamente com suas ideias e trajetória de uma maneira mais focada, tornando possível apresentar um exame direto e sistemático das ideias e debates que perpassam esta ideologia política. Segundo sua análise, o anarquismo é apresentado como um conjunto claro e definido de posições. Sobre a história da tradição anarquista, privilegiaram uma abordagem mais “profunda” em relação à

uma aparentemente mais extensa. Desconsiderando a participação de alguns personagens históricos considerados “estranhos” e “irrelevantes” para a dita tradição anarquista (FERREIRA DA SILVA, 2014). Estes dois autores anarquistas, Schmidt e Van der Walt, responsáveis por um dos mais completos livros sobre o anarquismo da atualidade, *Black Flame: the revolutionary class politics of anarchism and syndicalism*, reiteram que o seu objetivo não é rejeitar quaisquer outras concepções libertárias fundamentadas em ideias anti-autoritárias que tenham se desenvolvido em outras culturas ou contextos, “mas sugerir que nós precisamos diferenciar o anarquismo e o sindicalismo de outras correntes, incluindo as correntes libertárias, para um melhor entendimento tanto do anarquismo como dessas outras tendências” (SCHMIDT; VAN DER WALT, 2009, p.19, tradução minha). Isto é, o que significa anarquismo não se trata de uma questão arbitrária ou de opinião, uma vez que o registro histórico demonstra que existe um núcleo específico de ideias anarquistas (SCHMIDT; VAN DER WALT, 2009).

Complementarmente, segundo Corrêa e Rafael da Silva (2013), o fenômeno histórico do anarquismo também não pode ser reduzido a apenas uma de suas características. Por exemplo, se o anarquismo é reduzido apenas a questão da negação do Estado e da autoridade, isto é, um pressuposto negativo, este tipo de compreensão pode acabar limitando o anarquismo apenas a uma concepção “destrutiva” da sociedade, deixando de lado seus aspectos propositivos, objetivos e estratégias para alcançá-los (FERREIRA DA SILVA, 2014). O conjunto de críticas e proposições negativas (destrutivas) e positivas (construtivas) que o anarquismo envolve não podem ser dissociadas. Para Corrêa e Rafael da Silva, “[...] ao mesmo tempo em que os anarquistas realizam uma crítica do sistema de dominação, eles também elaboram a defesa de um sistema de autogestão e das estratégias capazes de promover a transformação social de um sistema para outro” (CORRÊA; SILVA, 2013, p.24).

A oposição à dominação do Estado não pode sustentar sozinha uma posição anarquista. Caso contrário, todo o marxismo clássico deveria ser considerado anarquista? Segundo Corrêa e Silva, Marx (1850) acreditava em um conceito de comunismo que, ao final da contradição entre as classes, existiria sem o Estado. O que torna necessária a caracterização mais específica do anarquismo. É preciso entender em que ponto as

proposições anarquistas se diferenciaram do restante do espectro da esquerda. Se o fim, aparentemente, parece bastante semelhante. Suas estratégias para alcançá-lo, os meios necessários, por sua vez, parecem se diferenciar bastante. Essa superação parece-nos essencial. Inclusive, para que o próprio anarquismo seja tratado com mais seriedade tanto na esfera acadêmica quanto no senso comum (FERREIRA DA SILVA, 2014, p.42).

Assim como em Ferreira da Silva (2014), optamos pela abordagem de Corrêa (2013) e Corrêa e Rafael da Silva (2013), onde os autores citados, a partir da análise da contribuição de mais de 50 autores, de experiências anarquistas nos cinco continentes e de 1868 até o presente, uma síntese mais sólida possível sobre o que é anarquismo e seus pressupostos teóricos. Tendo como resultado a elaboração de sete teses sobre o anarquismo (CORRÊA; SILVA, 2013). No entanto, mais uma vez, seguimos com a exposição de somente duas dessas sete teses<sup>7</sup>, acreditando que são capazes de oferecer uma exposição satisfatória e introdutória a ideologia política anarquista. A primeira tese escolhida é a de que *o anarquismo não é sinônimo de individualismo, anti-estadismo ou antítese do marxismo. Constitui um tipo de socialismo caracterizado por um conjunto preciso de princípios político-ideológicos, incluindo a oposição ao Estado, mas não se limita a ela.* E a partir desta primeira tese, chegamos a dez princípios que seriam fundamentais para pensar o anarquismo, sua prática e teoria, sendo estes: **1. Princípio da ética e dos valores.** A defesa de uma concepção de *ética* pautada nos valores de liberdade individual e coletiva; igualdade em termos econômicos, políticos e sociais; solidariedade e *apoio mútuo*; estímulo permanente à motivação e a vontade. **2. Princípio da Crítica da dominação.** A *crítica da dominação* significa a crítica das *dominações de classe*, resultado de exploração, coação física e *dominações político-burocráticas* e *cultural-ideológicas*; assim como a dominação baseada em *gênero, raça e território*. **3. Princípio da Transformação social do sistema e do modelo de poder.** Transformação do modelo de poder vigente, de um poder dominador, em um *poder autogestionado*<sup>8</sup>. Isso

---

<sup>7</sup> As demais teses podem ser conferidas em Corrêa e Rafael da Silva (2013).

<sup>8</sup> “É importante ressaltar que o anarquismo não significa uma negação da política ou do poder. Apenas trabalha como uma noção de poder diferente da vigente. Para Corrêa (2012, p.80), o poder deve ser considerado como uma



implica em uma oposição contundente ao *capitalismo*, ao *Estado* e as demais instituições criadas e mantidas com o fim da *manutenção da dominação*. As estruturas sistêmicas de dominação estariam fundamentas em *distintas formas de dominação* e essa estrutura de poder necessita de uma crítica que reconheça a amplitude dessas estruturas. **4. Princípio da noção de Classe e luta de classes.** O entendimento de que no atual sistema de dominação a sociedade se encontra dividida em duas grandes categorias compostas por classes com *interesses inconciliáveis*; as classes dominantes e as dominadas. Resultado na *luta de classes*. No entanto, os demais tipos de dominação devem ser combatidos juntamente com a dominação de classe, sendo que o fim das últimas não significa, necessariamente, o fim das primeiras. **5. Princípio do Classismo e da força social.** A compreensão de que a *transformação social* necessita de uma transformação na *prática política* que ocorre na base das classes dominadas. Dessa forma, as pessoas integrantes das classes dominadas devem estar capazes de se transformarem em força social; responsável pela luta de classes e sua permanência. **6. Princípio do Internacionalismo.** Complementarmente, a luta de classes deve extrapolar as fronteiras nacionais inaugurando um *internacionalismo* que deve ser resultado na rejeição do nacionalismo por parte das classes dominadas e mobilização política para além das fronteiras nacionais. **7 e 8. Princípio das estratégias e elementos estratégicos.** Ainda que anarquistas defendam estratégias distintas e em última instância, as diferentes “vertentes” estejam relacionadas aos tipos de estratégias adotadas, alguns elementos estratégicos básicos parecem

---

“relação social concreta e dinâmica entre diferentes forças assimétricas, na qual há preponderância de uma(s) força(s) em relação às outra(s)”. O poder, nessa perspectiva, “encontra-se em todos os níveis e todas as esferas da sociedade e fornece as bases para o estabelecimento de regulamentações, controles, conteúdos, normas, sistemas, que possuem relação direta com as tomadas de decisão”. Então se o anarquismo emerge de uma relação entre determinadas práticas das classes oprimidas e formulações teóricas com o objetivo de transformar a capacidade de realização das classes dominadas em força social; é através da luta de classe que o poder dominador poderá ser transformado em poder autogestionado. Ainda segundo Corrêa (2012, p.98), a distinção entre essas duas formas de poder está na fundamentação e seu conjunto de elementos: no poder autogestionado, há “autogestão, participação ampla nas decisões, agentes não alienados, relações não hierárquicas, sem relações de dominação, sem estrutura de classe e exploração”; o poder dominador, “dominação, hierarquia, alienação, monopólio das decisões por uma minoria, estrutura de classes e exploração””. (FERREIRA DA SILVA, 2014, p.43).

ser fundamentais: *transformação da consciência de classe e estímulo à vontade de transformação*; utilização de *meios autogestionados de luta* que não impliquem em relações de dominação e/ou hierárquicas, seja entre os próprios anarquistas ou em relação a outros agentes sociais; *defesa da autonomia* de classe, princípio que implica a recusa às relações de dominação estabelecidas com partidos políticos, o Estado e outras instituições formais que coíbam o protagonismo das classes populares em geral. Esse objetivo deve ser alcançado através de uma construção da luta pela base popular, de baixo para cima, envolvendo a ação direta dos indivíduos. **9. Princípio da Revolução social e violência.** A violência como parte integrante do processo de revolução social em seu nível mais acirrado de confronto, na maioria dos casos, é aceita pelos anarquistas. Enquanto defensores de uma transformação social profunda; entendem que o conflito violento, em algum momento, é inevitável. A diferença normalmente está na estratégia de utilização dessa violência para abolir o Estado, o capitalismo e as demais instituições dominadoras. **10. Princípio da defesa da autogestão.** A defesa da autogestão, principal fundamento das práticas políticas e estratégias anarquistas, constituiria a base da sociedade que está por vir. Essa por sua vez seria formada por três pilares: a socialização da propriedade em termos econômicos, o autogoverno democrático em termos políticos e uma cultura autogestionada (CORRÊA apud FERREIRA DA SILVA, 2014).

Já a segunda tese, sintetiza as demais teses de uma maneira razoável, afirmando que *os debates fundamentais do anarquismo se dão em torno dos seguintes temas: organização, lutas de curto prazo e violência. Anarquistas não negam completamente a organização e as lutas de curto prazo, que são defendidas na maioria dos casos.* Se a primeira tese expõe dois dos três eixos fundamentais do anarquismo – *crítica da dominação e defesa da autogestão* –, a segunda tese por sua vez, está encarregada de discutir o terceiro eixo, normalmente responsável pelas discordâncias entre os anarquistas, o das *estratégias da organização, luta a curto ou longo prazo e do uso da violência* (FERREIRA DA SILVA, 2014). Essas discordâncias giram em torno dos seguintes debates relacionados às estratégias de ação: *defesa da organização versus* contra a organização, *defesa das reformas versus* contra as reformas e *violência decorrente versus* violência gatilho (CORRÊA; SILVA, 2013).

O debate sobre a questão da organização remete a forma de organização escolhida por grupos anarquistas, indo do *anarco-sindicalismo*, onde o sindicalismo exerce um papel de grande

importância, porém adotando um programa exclusivamente anarquista. O sindicalismo de intenção revolucionária, que é adotado por organizações que não possuem um programa exclusivamente anarquista, mas “é que é visto com grande importância por alguns anarquistas uma vez que possibilitaria a maior adesão popular e um movimento popular com todas as condições necessárias para desencadear um processo revolucionário” (FERREIRA DA SILVA, 2014, p.46). Já as organizações *dualistas*, funcionariam de acordo com o princípio da necessidade de organização em dois níveis distintos; “social, através dos sindicatos, anarquistas se organizariam como trabalhadores. Político-ideológica, composta por organizações especificamente anarquistas” (FERREIRA DA SILVA, 2014, p.46). E finalmente, existem os anarquistas que acreditam que formas de organização políticas formais, como sindicatos, mesmo quando atuam sob um programa anarquista, se tratam de “[...] uma superposição gradual de corpos por meio dos quais uma hierarquia real e verdadeira se impõe entre os vários níveis desses grupos” (CORRÊA; SILVA, 2013, p.31).

Já no debate em torno da questão da reforma<sup>9</sup> há uma oposição entre o posicionamento considerado possibilista e o impossibilista, onde;

No primeiro caso, a ideia de que a sociedade ideal não será construída de uma hora para outra é tomada para levar em conta as preocupações da classe trabalhadora; como por exemplo, redução das jornadas de trabalho e melhores salários, sem que sejam vistas como anti-revolucionárias ou uma forma de concessão ao Estado [...] Já na perspectiva *impossibilista*; as reformas mais ajudam o sistema capitalista na manutenção da exploração e do *status quo* do que a classe trabalhadora. Através das reformas os princípios básicos do sistema capitalista seriam mantidos e a transformação social violenta e revolucionária seria atrasada (FERREIRA DA SILVA, 2014, p.46-47).

Segundo anarquistas como Alessandro Cerchiai (CORRÊA; SILVA apud FERREIRA DA SILVA, 2014), as reformas simplesmente ajustariam o sistema capitalista e não colocariam em xeque seus

---

<sup>9</sup> Para um maior aprofundamento sobre questão do reformismo no anarquismo, ver Malatesta (1907).

principais fundamentos. Possibilitando a sua manutenção e reorganização das estruturas de poder.

Por fim, sobre a questão do lugar da violência nas estratégias de ação anarquistas, o debate gira em torno da maneira como ela deve ser empregada. Alguns grupos ou setores do anarquismo acreditam na inevitabilidade da insurreição, portanto, nutrindo a ideia de que ações violentas devem funcionar como gatilho para a realização da revolução. Isto é,

[...] a violência funciona como uma ferramenta para criar movimentos revolucionários, um gatilho, uma forma de propaganda que, por meio da vingança, inspira membros das classes dominadas a ingressarem em um processo mais radicalizado de luta (CORRÊA; SILVA, 2013, p.32).

Numa outra concepção, o sucesso do processo revolucionário depende fundamentalmente do apoio das massas. Por este motivo, o trabalho de base e de conscientização das classes dominadas deve ser anterior à ação violenta. O uso da violência deixa de ser gatilho para o processo revolucionário e passa a ser entendido como um meio, onde “a violência deve partir de um corpo revolucionário social já mobilizado, não o contrário” (FERREIRA DA SILVA, 2014, p.47).

Para encerrar a exposição deste capítulo, assim como em Ferreira da Silva (2014), concluímos que dessas diferenças de estratégia e organização apresentadas, podemos distinguir mais uma distinção entre os vários grupos ou correntes que integram os adeptos e as adeptas ao anarquismo. Tanto em Corrêa e Rafael da Silva (2013) quanto em Schmidt e Van der Walt (2009), essa distinção está na divisão entre duas correntes do anarquismo, o chamado anarquismo das massas e o anarquismo insurrecional. O anarquismo das massas engloba o modelo de organização anarco-sindicalista, a sindicalista de intenção revolucionária e o dualista. Compreende a perspectiva possibilista, entendendo que as reformas são parte do processo de transformação social e um meio de desenvolvimento das classes trabalhadoras. Já a ação violenta, dentro do anarquismo das massas, deve ser um meio, não um fim em si mesmo. Estando as chamadas massas engajadas no processo revolucionário previamente. No anarquismo *insurrecional*, as reformas são consideradas ineficazes ou mecanismos de sustentação e perpetuação do capitalismo. O modelo de organização formal é rejeitado, uma vez que conservaria as estruturas de poder hierárquicas

tão rejeitadas pelos anarquistas e a violência, nesse caso, seria a principal propaganda de ação. Sendo responsável por incitar a tão desejada revolução social contra classe dominante (FERREIRA DA SILVA, 2014). Esta distinção encerra este capítulo e a sua breve exposição sobre os pressupostos teóricos do anarquismo e o seu surgimento. A seguir, continuaremos com a exposição da trajetória de Francisco Ferrer, objetivando aprofundar o debate sobre sua proposta educacional e importância para o anarquismo.



### **3. FRANCISCO FERRER E A ESCOLA MODERNA DE BARCELONA**

Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) nasceu na localidade de Alella, região de Barcelona, no dia 10 de janeiro de 1859, filho de uma família de pequenos proprietários rurais de orientação católica. Desde jovem, esteve bastante ativo politicamente, tendo, por exemplo, se filiado ao Partido Republicano Progressista, sob influência de Ruis Zorilla, amigo e chefe do partido (SILVA, 2013). O que como poderemos ver no decorrer da exposição, também marcou algumas de suas concepções acerca da educação. No entanto, com a adesão ao Partido Republicano Progressista, veio o envolvimento no movimento pela luta pela proclamação da República em 1886. Envolver-se, que por sua vez, implicou na necessidade de exilar-se na França por um determinado período de tempo. Podendo retornar apenas em 1901.

Durante o exílio na França, continuaria ativo politicamente. Aproximando-se do movimento operário revolucionário, assim como de “livre pensadores”, maçons e militantes libertários, familiarizando-se com ideias anarquistas (SILVA, 2013). De certa forma, esse período foi determinante para o surgimento da Escola Moderna de Barcelona, uma vez que durante sua estadia na França, além de ter entrado em contato com muitas ideias e personagens que ajudariam a amadurecer a concepção de educação que pautaria o trabalho da Escola Moderna, conheceu Jeanne Ernestine-Meunier. Uma mulher católica que, estando interessada pelas ideias de Ferrer acerca da educação, apesar do caráter laico das mesmas, viria a convidar o espanhol para acompanhá-la em algumas viagens pela Europa, como Espanha, Itália, Bélgica, Inglaterra, Portugal e Suíça, nutrindo uma amizade muito forte com o educador. A mesma pessoa que mais tarde seria responsável pela doação de uma quantidade significativa de recursos que possibilitariam o espanhol a financiar seu projeto de fundação da Escola Moderna.

Após o exílio, de volta a Barcelona, Ferrer iria se deparar com uma cidade em processo de grande expansão industrial, principalmente nos segmentos têxteis, de mineração, siderurgia, vinícola e de navegação e metalúrgica, chegando a empregar mais da metade de toda força de trabalho do país. Acompanhando esse processo de intensa industrialização, os trabalhadores começavam a se organizar em torno do movimento operário e, conseqüentemente, se aproximando das ideias anarquistas (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2007).

No entanto, a perda das colônias das Filipinas e de Cuba 1898 provocaria consequências negativas para a economia e as condições de vida do restante do país.

Estas colônias espanholas baseavam sua economia na cana-de-açúcar e no tabaco, que era produzido através de mão de obra escrava. Eram colônias que alcançaram um grande desenvolvimento e que eram muito lucrativas para a metrópole; a colônia de Cuba era a maior produtora de cana de açúcar do mundo naquela época. Ajudados pelos norte-americanos, as colônias entraram em guerra contra a metrópole, que teve sua frota destruída no Caribe e, com isso, perdeu mais de 50.000 combatentes (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2007, p.44).

A perda do monopólio das colônias agravou consideravelmente a situação econômica do país, uma vez que, “tendo sua economia baseada principalmente no sistema de exploração das colônias, a Espanha não implantou um sistema de modernização econômica e social em seu território” (CUADRADO apud GONÇALVES; NASCIMENTO, 2007, p.44). A situação política interna, por sua vez, também se agravou bastante. O desastre econômico e delicada situação política externa, atribuída à irresponsabilidade do governo, levaria a morte milhares de trabalhadores espanhóis. Afinal, constituíam uma classe que não detinha as condições para isentar-se da guerra, enquanto os ricos, ao custo de 1.500 pesetas, poderiam evitar o serviço militar (SAFÓN apud GONÇALVES; NASCIMENTO, 2007, p.44-45). A educação no país encontrava-se em um estado precário, tendo um índice de 72% de sua população analfabeta no começo do século XX. A igreja controlava 80% dos estabelecimentos escolares do país, onde as aulas para meninos e meninas era oferecida separadamente (HOBSBAWN, 1998).

Foi este o cenário que Ferrer encontrou ao retornar para Barcelona e onde providenciaria todo material necessário para a criação da Escola Moderna; o local, a compra de material didático, a equipe que integraria seu projeto, anúncios, folhetos, propaganda em geral, etc. Dessa forma, em menos de um ano após o seu retorno, teria inaugurado a escola. A inauguração oficial foi no dia 8 de setembro de 1901, localizada na Rua Bailén, periferia de Barcelona, tendo um corpo de 30 alunos: 12 meninas e 18 meninos (FERRER Y GUARDIA, 2014). Ferrer depositava bastante confiança no papel transformador da educação e conseqüentemente, da escola. Segundo Silvio Gallo, autor



do prefácio de *A Escola Moderna*, o educador espanhol entendia que “o futuro é construído pela escola” (FERRER Y GUARDIA, 2014, p.12). A construção da ideia de futuro vislumbrada pelo educador passava pelo reconhecimento do protagonismo que a escola desempenharia neste processo, podendo ser uma ferramenta de continuidade da dominação e exploração, quando tais princípios se tornam base para o processo educativo, ou uma ferramenta de promoção da liberdade, “se tivermos coragem de educar *contra nosso tempo*” (FERRER Y GUARDIA, 2014, p.12). De uma maneira ou de outra, a ideia da construção de um futuro não poderia ser concebida dissociada da compreensão da função da escola neste processo. No entanto, ao que parece, “educar contra o nosso tempo”, para Ferrer, não implicaria necessariamente na elaboração de um programa ou de uma escola que esteja perfeitamente de acordo com as demandas sociais existentes desde a sua concepção, mas objetivamente; “the best possible adaptation of our means; that is to say, an emphatic rejection of the *ancient type of school* which still survives”<sup>10</sup> (FERRER Y GUARDIA, 1913, p.13). Portanto, assim como perceberemos no decorrer da exposição, essa tentativa de ruptura com o que entende ser uma forma de organização arcaica ou ultrapassada que domina a vida e o processo educacional está presente durante toda argumentação de Ferrer.

Sua proposta pedagógica, em grande parte fundamentada nas ciências naturais e influenciada pela filosofia positivista, mas não indiferente aos problemas sociais de sua época, foi chamada de “pedagogia racional” (FERRER Y GUARDIA, 2014) pelo espanhol. A base da proposta – o ensino racionalista – estava fundamentada em uma visão científica do conhecimento, em oposição à educação de base religiosa, modelo vigente na Espanha na época. Para Ferrer, a experiência e a observação dos fenômenos naturais e sociais possibilitaria a construção do conhecimento “sem preconceitos e mistificações”. Justamente o que ele identificava e criticava no ensino de base religiosa.

Em determinado momento de sua vida, frustrado com a política institucional, provavelmente devido ao período em que esteve junto aos republicanos, passou a adotar uma postura antiparlamentar. O que o aproximaria ainda mais dos anarquistas. Dessa forma, acreditando na defesa do ensino racionalista como resposta para sua

---

<sup>10</sup> “A melhor adaptação possível dentro dos meios disponíveis; isto é, uma rejeição enfática de um tipo arcaico de escola que ainda sobrevive”. Tradução livre.

descrença/desconfiança na política institucional, declarou Ferrer; “[...] se aprofunda em mim mais a convicção de que pelo ensino racionalista e educação societária se poderá ir mais, muito mais além do que com as lutas eleitorais” (FERRER, apud SILVA, 2013, p.127). Este tipo de posicionamento ganhou ainda mais força com a proximidade com o movimento anarco-sindicalista e sindicalista revolucionário catalão. Contribuindo com apoio político e financeiro, Ferrer fundou ao lado dos trabalhadores sindicalistas o jornal *La Huelga General*, órgão da Federação Regional de Sociedades Operárias de Barcelona. Mais tarde, no periódico *Solidariedad Obrera*, também fundado com o auxílio de Ferrer, desenvolveria em seu primeiro número a proposta de criar centros de educação científica e racional por toda região (SOLÀ apud SILVA, 2013, p.128). Sua proposta inspirava-se no modelo de educação integral organizado pelos operários ligados à ala federalista da AIT. Sendo Paul Robin<sup>11</sup> um dos seus principais idealizadores, ainda em 1880. Mesmo sem nunca ter visitado a escola em que Robin trabalhava, Ferrer manteve contato por correspondência com o educador, incorporando algumas de suas ideias no projeto da Escola Moderna. Como por exemplo, a “coeducação dos sexos”, método rejeitado na

---

<sup>11</sup> Paul Robin (1837-1912), anarquista, sindicalista e neo-malthusiano ligado à ATI – Associação Internacional dos Trabalhadores –, considerado um dos maiores teóricos da pedagogia libertária. Inspirado em Bakunin, desenvolveu grande parte do seu trabalho em torno do conceito de educação integral (SILVA, R., 2013). A educação integral deveria ser o resultado da educação do intelecto, incentivadora da curiosidade da criança, ainda que com profunda influência do método científico e a importância da pesquisa e do estudo metódico; a educação do corpo, que por sua vez, envolveria o *aprimoramento* do sistema sensório-motor de crianças e jovens, atividades físicas esportivas e recreativas, mais voltadas para o desenvolvimento da solidariedade e menos da competição; a educação profissional, voltada para os principais ramos de atividades laborais da época, através do aprendizado em oficinas montadas na própria escola. Por fim, ainda haveria a “educação moral”, acrescentada por Robin. Através dela deveria ser promovido o aprendizado da vida em comunidade, “em torno de conjunto de valores coletivamente construídos, comprometidos com a liberdade e a solidariedade” (GALLO, 1995). Tais concepções foram apresentadas pela primeira vez nos Congressos da Internacional dos Trabalhadores, em Lausane (1867) e Bruxelas (1868), sendo incorporadas ao Programa Educacional do Comitê para o Ensino Anarquista, em 1882, após o fim da Internacional, em 1876 (CALSAVARA; MARTINS; MORAES, 2012).

época (SILVA, 2013). E assim como Robin e os adeptos do anarquismo em geral, Ferrer não confiava à gerência da educação ao Estado.

[...] se com a pedagogia moderna nos propomos a educar e instruir as novas gerações demonstrando as causas que motivaram e motivam o desequilíbrio da sociedade; se com a pedagogia moderna pretendemos preparar uma humanidade feliz, livre de toda ficção religiosa e de toda ideia de submissão a uma desigualdade socioeconômica necessária, não podemos confiá-la ao Estado nem a outros organismos oficiais, sendo como são sustentadores dos privilégios, forçosamente conservadores e fomentadores de todas as leis que consagram a exploração do homem, base iníqua dos mais irritantes abusos (FERRER Y GUARDIA, 2014, p.53).

Para determinar o alcance da influência de Ferrer, cabe questionar até que ponto sua crítica e pressupostos que identificamos como pertencentes à prática e ideologia política anarquista, coincidem. Objetivando identificar possíveis confluências entre a trajetória política de Ferrer e os pressupostos da teoria citada anteriormente, identificando que debates esta confluência pode suscitar.

Para o infortúnio de Ferrer, a Escola Moderna de Barcelona funcionou somente durante o período de 1901-1902 e 1905-1906. Sua curta duração deve-se a um episódio ocorrido no ano de 1906 que resultaria no seu fechamento. Neste ano, utilizando uma bomba, o anarquista Mateo Morral (1880-1906) atentou - sem sucesso - contra a vida do rei Afonso XIII. Como resultado do atentado, o governo espanhol abriu um inquérito para investigar o acontecido e por ocasião das ligações de Ferrer com Morral, já que o anarquista havia trabalhado como bibliotecário na Escola Moderna, Ferrer foi incluído no processo e acusado de – e preso por – ter participado do atentado. Apesar de ter sua inocência comprovada um ano depois de sua prisão, Ferrer já não dispunha mais de recursos para retomar as atividades com a Escola Moderna. Afinal, todo o seu trabalho havia sido destruído pelo governo espanhol.

Após o fim da Escola Moderna e novamente fora da Espanha, Ferrer optou por continuar "[...] seu trabalho pedagógico em outras frentes. Mudou-se para a França e depois para a Bélgica, fundando, em Bruxelas, a Liga Internacional para a Educação Racionalista da Infância" (FERRER Y GUARDIA, 2014, p.14). Já no ano de 1908, foi

iniciada a publicação da revista da Liga Internacional criada por Ferrer, *L'École Renové*, retomada da publicação do *Boletim da Escola Moderna*, assim como várias Escolas Modernas - seguindo os princípios "racionalistas" do espanhol - surgiram por diversas partes da Espanha e outros países. A proliferação de suas ideias pelo mundo e dentro do anarquismo, em parte, deve-se as atividades de Ferrer após esse período. Esta característica também aparece de forma muito perceptível quando constatamos que a rede de contatos que Ferrer possuía foi essencial para o surgimento da Liga Internacional. Nomes como Charles-Ange Laisant, Henriette Meyers e Charles Albert foram essenciais para realização de mais esse projeto, colaborando diretamente com o catalão na "concepção, organização, administração e difusão da Liga Internacional pela Educação Racional da Infância" (SILVA, 2013, p.113).

Durante uma visita à Espanha no ano de 1909 Ferrer viu-se em meio à eclosão de uma revolta popular em resposta a guerra que o governo espanhol travava no Marrocos. As manifestações cresciam na medida em que o operariado espanhol se recusava a lutar na guerra, mais tarde incorporando outras pautas; "[...] foi uma revolta antimilitarista e pacifista que ao longo dos dias se transformou numa greve geral e culminou com ações anticlericais" (SILVA, 2013, p.114). O período mais violento ocorreu durante os últimos dias de julho e os primeiros de agosto, ficando conhecido como "Semana Trágica". Segundo Rosa da Silva, "mais de 30 mil pessoas participaram das revoltas, incluindo trabalhadores de diversas categorias e membros da classe média, e de mais de 50 cidades em toda Catalunha" (2013, p. 114). Em resposta, o governo espanhol desencadeou uma forte onda de repressão, onde "[...] foi ordenada a prisão de uma série de proeminentes intelectuais e militantes republicanos, dentre eles Francisco Ferrer, indiciados como líderes do movimento" (FERRER Y GUARDIA, 2014, p.15). No dia 09 de outubro de 1909 foi pronunciada a sentença de Ferrer, "considerando a causa um delito de rebelião militar e Ferrer Guardia, autor e chefe da rebelião" (GALLO, 2013, p.247). Sentenciado à pena de morte, assim como tendo todos os seus bens confiscados, como forma de indenizar o Estado pelos prejuízos causados durante a rebelião que supostamente incitou. Ainda segundo Gallo, no parecer do processo de acusação teria ficado evidente "a intenção de ligar as atividades pedagógicas de Ferrer com ações revolucionárias" (GALLO, 2013, p.247). Inclusive, o auditor responsável pelo processo teria concluído que Ferrer seria o "chefe dos anarquistas", "seu mentor intelectual", "e que todas as revoltas populares ocorridas na Catalunha

na época eram resultado de suas ações insidiosas de educação popular para construir a revolução social” (GALLO, 2013, p.247).

E Ferrer era, aos olhos dos poderosos, a vítima perfeita: anarquista, anticlerical, livre-pensador, apoiador dos sindicatos revolucionários, fundadores de periódicos libertários como *La Huelga General*. Reunia muitas características odiadas pela igreja e pelo governo. Apesar de não estar em Barcelona durante os conflitos e não haver provas ou testemunhas de sua participação em atos violentos Ferrer foi acusado de ser o instigador e “mentor intelectual” da revolta e acabou detido em 31 de agosto por guardas de Alella, sua cidade natal (SILVA, 2013, p.114).

Julgado em tribunal militar e condenado à morte, Ferrer foi fuzilado no dia 13 de outubro de 1909, mesmo sem nenhuma prova concreta de sua participação e/ou incitação das revoltas populares ocorridas naquele ano.

Por fim, “[...] cerca de dez mil exemplares de livros da *Publicaciones de la Escuela Moderna* foram confiscados e várias escolas que utilizavam o Racionalismo Pedagógico foram fechadas” (SILVA, 2013, p.115), condenando à um fim prematuro esta importante experiência educacional e a vida de uma figura muito particular e curiosa que faz parte da história e trajetória da pedagogia libertária e da educação.

### 3.1 O PROGRAMA DA ESCOLA MODERNA DE BARCELONA

Como podemos observar abaixo, as propostas da Escola Moderna – dentre elas, coeducação dos sexos e ensino anticlerical, assim como a coeducação das classes sociais e a ausência de premiações ou castigos – já estavam presentes desde a primeira nota divulgada ao público, relatando o começo das atividades da Escola Moderna e o projeto de educação racionalista elaborado por Ferrer. Este boletim data de 30 de outubro de 1901 e diz o seguinte:

A missão da Escola Moderna consiste em fazer com que os meninos e meninas que lhe forem confiados se tornem pessoas instruídas, verdadeiras, justas e livres de qualquer preconceito.

Para isso, 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, por consequência, eleve proporcionalmente o valor da coletividade.

Ela ensinará os verdadeiros deveres sociais, conforma 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, encaminhando à preparação de uma humanidade verdadeiramente fraternal, sem categoria de sexos nem classes, serão aceitas crianças de ambos os sexos a partir da idade 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 essas aulas 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 (FERRER Y GUARDIA, 2014, p.37-38)

Tendo apresentado o boletim na íntegra, é necessário um aprofundamento no programa propriamente dito da Escola Moderna. Com o objetivo de expor que concepções permeavam a ensino racionalista e a proposta educacional de Ferrer. O educador demonstrava

bastante preocupação com a influência do cristianismo na vida social. E como parte dessa preocupação, a influência do dogmatismo no processo pedagógico. Dessa forma, Ferrer imaginava que a ciência deveria ter um lugar de destaque, desempenhando uma espécie de oposição ao ensino religioso ao mesmo tempo sendo o principal fundamento na construção de um ensino anticlerical, assim como aparece de forma recorrente em sua argumentação. O educador considerava que não há razão ou sequer o princípio de direito no ensino, desde a escola primária, da fé cristã ou em proposições como ironiza; “that God made the world out of nothing in six days” (FERRER Y GUARDIA, 1913, p.14), fazer parte do conteúdo ou objeto de estudo a ser trabalhado em sala de aula. Sua justificativa estava fundamentada na ideia de que o conhecimento – acerca do mundo – é universal e deve ser compartilhado com toda a humanidade. Portanto, seria inaceitável permitir que o controle da produção/disseminação do conhecimento por uma minoria privilegiada – referindo-se a Igreja –, reiterando seu monopólio de uma narrativa única e dogmática sobre o mundo, em oposição ao discurso científico, seja utilizado para manter grande parte da população na docilidade e em condições deploráveis (FERRER Y GUARDIA, 1913). Por esse motivo, o ensino racionalista, pautado nas principalmente ciências naturais, estaria no cerne de seu projeto pedagógico.

A chamada “coeducação dos sexos” também ocupava um lugar de destaque no projeto pedagógico racionalista, uma vez que de acordo com Ferrer a separação de classes por gênero também era fruto de uma educação clerical e uma prática largamente difundida na época. Afirma; “[...] under the inspiration of Christianity, the position of woman is no better than it was under the ancient civilisations; it is, indeed, worse, and has aggravating circumstances”<sup>12</sup> (FERRER Y GUARDIA, 1913, p.22). Por este motivo, Ferrer tendeu a pensar criticamente o lugar da mulher nesse contexto, considerando que esta não pertencia a si mesma, “sendo nem mais nem menos que um adjetivo do homem, atado continuamente ao pilar de seu domínio absoluto” (FERRER Y GUARDIA, 2014, p.47). Portanto, vislumbrando a superação dessa situação, o pedagogo confiava à ciência uma possibilidade de emancipação da mulher. Sendo através da convivência conjunta no ambiente escolar e de aprendizado – em contato com os mesmo conteúdos – ou não estando circunscrita ao domínio da vida doméstica. Mesmo o trabalho estaria prejudicado por

---

<sup>12</sup> “sob a influência do Cristianismo, a posição da mulher não é melhor do que era nas civilizações arcaicas; é na verdade pior e com consequências agravantes”. Tradução livre.

esta separação, uma vez que; “o trabalho humano, se propondo à felicidade de sua espécie, tem sido deficiente até agora: deve ser misto no consecutivo; tem que estar encomendado ao homem e à mulher, cada um do seu ponto de vista”, e segue afirmando que a condição da mulher ou sua finalidade não deve ser entendida como inferior, “como pretensiosamente nos ab-rogamos”. Portanto, “trata-se de qualidades distintas, e não cabe comparação nas coisas heterogêneas” (FERRER Y GUARDIA, 2014, p.47).

Para justificar seu argumento, paralelamente ao reconhecimento da diferença de gênero e a sua importância, Ferrer acreditava na existência de um conjunto de características “naturais”<sup>13</sup> próprias da mulher. E que a incorporação definitiva destas características através da participação completa da mulher na dinâmica da vida social – tanto no mundo do trabalho quanto na produção científica –, resultariam em maior prosperidade para o conjunto da sociedade. Este apontamento sobre a colocação de Ferrer, mais do que apenas evidenciar o perigo da ideia de naturalização desta ou aquela característica para este ou aquele gênero, talvez partindo de uma leitura anacrônica, como pode ter acontecido num outro momento acerca de outros personagens envolvido na história da trajetória social do anarquismo (FERREIRA DA SILVA, 2014). Pretende rapidamente explicitar o estado de desenvolvimento em que determinadas ideias de justiça social se encontravam naquele momento, passagem do século XIX para o século XX. Quando mesmo Emma Goldman<sup>14</sup>, importantíssima figura do anarquismo e feminismo, estabelece determinadas características relacionadas à personalidade e

---

<sup>13</sup> “Secretan disse que a mulher é a continuidade e o homem é a mudança; o homem é o indivíduo e a mulher é a espécie. Mas a mudança, a mutação na vida não seria compreendida, seria um parecer fugaz, inconsistente; desprovido de realidade, se não tivesse o operário feminino que afirmasse e consolidasse o que o homem produz.” (FERRER Y GUARDIA, 2014, p.49).

<sup>14</sup> Emma Goldman (1869-1940). Famosa anarquista lituana (naquele momento, incorporada pela Rússia), aos 17 anos deixa a Rússia rumo aos Estados Unidos, onde acaba se casando muito cedo e tornando-se profundamente infeliz. Assim como muitos imigrantes judeus da época, passa a trabalhar nas oficinas de costura das confecções de Nova York. Entra em contato com o anarquismo através de Johann Most; tornando-se uma importante personagem do anarquismo, defensora da emancipação da mulher e grande oradora. Deportada em 1919, de volta à Rússia, decepção-se profundamente com o regime bolchevique. Deixa o país em 1921 e começa a viajar o mundo chegando a estar na Espanha durante sua Guerra Civil, uma vez que uma de suas características era um grande envolvimento no ativismo político e nas lutas populares.



naturalizadas a partir de um argumento biologizante<sup>15</sup>, compreendendo fazer parte da construção de uma narrativa feminina de emancipação. O importante talvez seja perceber, com Emma Goldman (2010) ou com Ferrer (1913), como e de que maneira essas ideias começam a se disseminar ou ganhar espaço dentro do anarquismo, feminismo – em meio a sua chamada primeira onda – e seus pares<sup>16</sup>.

A coeducação das classes passa quase despercebida na obra de Ferrer. No entanto, o educador defende a ideia de que não é possível uma escola que concentre só estudantes das camadas mais ricas nem das camadas mais pobres. Assim como na questão da chamada “coeducação dos sexos”, Ferrer confere um papel bastante importante para este princípio de integração das diferenças no ambiente escolar. Se por um lado problematiza que em uma escola composta só por estudantes em situação econômica privilegiada estaria explícito que o seu “exclusivismo” não pode ser racional, “a própria força das coisas a inclinaria a ensinar a manutenção do privilégio e do aproveitamento de suas vantagens” (FERRER Y GUARDIA, 2014, p.52). Por outro, entende que uma escola composta somente por alunos oriundos das camadas mais pobres evidenciaria a desigualdade socioeconômica em que esta sociedade está fundamentada, de tal maneira que apenas incitaria a “rebelião” estudantil. Entretanto, não é o caso dizer que Ferrer considerava o comportamento rebelde completamente negativo. A rebelião seria uma “tendência niveladora” e racional, mas não exatamente justa, uma vez que a constituição da justiça enquanto um sistema de valores morais e éticos estaria refém da lei e da religião. A rebelião seria um direito e dever dos oprimidos, “porque devem reclamar seus direitos até conseguir sua completa e perfeita participação no patrimônio universal” (FERRER Y GUARDIA, 2014, p.51). A ressalva de Ferrer com a ideia de rebelião é que o educador não considera que seja proveitoso que o espaço da escola seja desencadeador deste comportamento. Entre outras coisas, a Escola Moderna deveria ser o espaço de “preparação para a vida adulta”. Dessa forma, tendo atingido esse objeto, estaria delegando ao indivíduo já formado a

---

<sup>15</sup> “[...] A maternidade e o ‘amor materno’ aparecem como características naturais e inerentes a mulher na fala de Goldman (1910), como se a relação – do ser mulher com a maternidade e amor materno incondicional – com a construção de uma narrativa feminina de emancipação fosse imprescindível.” (FERREIRA DA SILVA, 2014, p.80).

<sup>16</sup> Para ver mais sobre a relação de Emma Goldman com o feminismo e a sua primeira onda, ver Goldman (2010).

responsabilidade e a consciência das condições que fundamentam o seu pensamento, inclusive, capacitando a expressar sua rebeldia quando julgar necessário.

De certa forma, quando Ferrer está chamando atenção para a questão da rebeldia e sobre o seu entendimento de que não é papel da escola incitá-la, sendo responsabilidade do indivíduo adulto, optar ou não pelo “comportamento rebelde” como instrumento de luta por direitos. Parece-nos que esta questão remete diretamente ao debate sobre a concepção de educação integral que é parte fundamental do pensamento anarquista no campo da educação e que, segundo Rodrigo da Silva (2013), foi fonte de inspiração para Ferrer no desenvolvimento de suas próprias concepções sobre a educação. Esta relação parece evidente uma vez que tanto para Ferrer quanto para os idealizadores e defensores da chamada educação integral, a escola teria o papel de formar um “indivíduo completo”, plenamente capaz de tomar todas as decisões necessárias por conta própria. Remetendo a uma concepção explicitamente “universalizante” de indivíduo, herança da Revolução Francesa, que pouco tende a levar em consideração o contexto em que o indivíduo está inserido e suas particularidades. O que por sua vez nos dá alguns indícios sobre lacunas da teoria anarquista sobre a educação e do pensamento de Ferrer. Mas que Gallo (2012) se encarrega de discutir, resultando na produção de considerações acerca do pensamento anarquista no campo da educação que contribuíram consideravelmente para este trabalho. Principalmente no que diz respeito à reverberação do pensamento de Ferrer dentro do anarquismo e o seu alcance mesmo nos dias de hoje.

A escolha do corpo docente que viria a trabalhar na Escola Moderna também foi objetivo de debate. Parar Ferrer, um dos seus maiores obstáculos foi conseguir encontrar ou capacitar um grupo considerável de professores para trabalhar na Escola Moderna. Mesmo os professores que já compartilhavam de posicionamentos como a defesa de um ensino anticlerical, “inspirados e alentados pela propaganda livre-pensadora e pelo radicalismo político” (p.65), ainda não estariam em condições de trabalhar dentro da lógica do ensino racionalista. Foi necessário inaugurar uma escola racionalista de preparação de professores, denominada por Ferrer de Escola Normal. Onde os interessados de ambos os sexos que estivessem dispostos a ingressar nas atividades da Escola Moderna, poderiam fazer um curso de adaptação do “ensino científico e racionalista”. Como parte desta iniciativa de formar professores para atuar na Escola Moderna, a

instituição emitiu dos boletins convidando possíveis interessados em participar desse processo de formação.

#### À JUVENTUDE

A Escola Moderna, em vista do bom êxito obtido com seu instituto inicial, e desejando estender progressivamente sua *ação salvadora*, convida os jovens de ambos os sexos que desejam se dedicar ao ensino científico e racional e que tenham aptidão para isso que o manifestem pessoalmente ou por escrito a fim de preparar a abertura de sucursais em vários distritos desta capital.

#### AO PROFESSORADO LIVRE

Os Professores e jovens de ambos os sexos que desejarem se dedicar ao ensino racional e científico e se encontrarem despojados de preocupações, *superstições* e *crenças tradicionais absurdas*, podem se comunicar com o Diretor da Escola Moderna para a provisão de vagas em várias escolas (FERRER Y GUARDIA, 2014, p.69).

No entanto, mais uma vez é necessário considerar o contexto em que o educador catalão está inserido, isto é, a consolidação do projeto da modernidade. Este breve boletim destinado ao convite de pessoas interessadas em aceitar o convite para lecionar na Escola Moderna<sup>17</sup>, também evidencia o deslocamento descrito por Elizabeth da Silva (2005). Onde uma forma de conhecer/leitura da “realidade” caracterizada pela primazia de uma narrativa religiosa sobre o mundo – considerada por Ferrer apenas “superstição” ou “crença tradicional absurda” – é deslocada para a disseminação de um discurso imperativo científico/racional acerca da possibilidade de conhecer o mundo. Ferrer, quando adverte que o seu “método” ou projeto não está apto para aqueles ou aquelas que não foram capazes de se “despojar” de “crenças tradicionais absurdas”, aparentemente endossa o quanto o educador está mergulhado em um conjunto de valores do imaginário dito moderno<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Ver Rodrigo da Silva (2013) para encontrar uma lista completa dos professores que lecionaram na Escola Moderna de Barcelona.

<sup>18</sup> “Conjunto de valores”, em referência a exposição das contribuições de Elizabeth da Silva (2009) e Castro-Gomez (2005) encontradas na introdução deste trabalho.

Complementarmente, Ferrer anexou ao programa racionalista um manifesto escrito por Domela Nieuwenhuis<sup>19</sup>, onde este anarquista defende que “a pedagogia oficial deve dar lugar à individual” (FERRER Y GUARDIA, 2014, p.68). Neste manifesto, Domela argumenta que as decisões a respeito da prática escolar e a forma como o conteúdo deve ser trabalhado em sala de aula acaba estando mais sob a responsabilidade do ministro da educação pública do que dos próprios professores e alunos. Tendo em vista a posição que o Estado vigente ocupa na gerência da educação. O professorado, para o anarquista holandês, deveria ter mais autonomia na tomada de decisões acerca do conteúdo. Uma vez que cada professor inegavelmente está mais em contato e, portanto, tem mais familiaridade com os seus alunos do que “o senhor ministro ou qualquer burocrata” (FERRER Y GUARDIA, 2014, p.68). Numa analogia que novamente remete a presença das ciências naturais no desenvolvimento do pensamento pedagógico da época, Domela afirma que assim como com as plantas, cada momento do processo educativo deve ter seu tempo; “[...] é preciso deixar às crianças a oportunidade de desdobrar a natureza, e a tarefa dos pais e educadores consiste em não impedir o seu desenvolvimento. Acontece como com as plantas: cada coisa tem o seu tempo; primeiro os brotos e as folhas, depois as flores e os frutos; mas você matará a planta se sujeitá-la a procedimentos artificiais” (NIEWENHUIS apud FERRER Y GUARDIA, 2014, p.69). Dessa forma, entende-se que o conceito de pedagogia individual que aparece no manifesto do anarquista holandês, quando apropriado por Ferrer, aponta para uma concepção de pedagogia que se propõe ir além de um currículo oficial estipulado pelo Estado. Uma pedagogia que dê conta de compreender o processo de aprendizado de cada indivíduo de forma particularizada – por isso o nome pedagogia individual –, respeitando o tempo de desenvolvimento de cada criança. Particularidades que uma estrutura burocratizada e distante da vida cotidiana dos alunos não seria capaz de identificar.

Partindo deste ponto, Ferrer discute duas propostas de ação para pensar o futuro da educação que acreditava estar em voga entre os

---

<sup>19</sup> Ferdinand Domela Nieuwenhuis (1846-1919). Pastor luterano holandês que no decorrer da sua vida se afastou da prática religiosa na mesma medida em que o ativismo político ganhava mais importância em sua trajetória pessoal. Foi o primeiro socialista eleito no parlamento holandês. No entanto, com o passar do tempo, tendências anarquistas ganhavam força em sua prática política. Chegou a participar de algumas conferências da Segunda Internacional (IAA) em 1891 e 1893 posicionando-se ao lado dos anarquistas nos debates.

educadores progressistas de sua época. Ambas levando em consideração as possibilidades de renovação do projeto escolar. A primeira resumidamente tinha o seguinte objetivo: “trabalhar para a transformação da escola pelo estudo da criança, a fim de provar cientificamente que a organização atual do ensino é defeituosa e adotar melhoras progressivas”. Já a segunda, “fundar escolas novas nas quais sejam aplicados diretamente princípios encaminhados ao ideal que são formados da sociedade e dos homens que reprovam os convencionalismos, as crueldades, os artifícios e as mentiras que servem de base para a sociedade moderna” (FERRER Y GUARDIA, 2014, p.72). Mais uma vez podemos presenciar a influência do pensamento positivista dentro desta concepção de educação. Em consonância, Ferrer justifica que se trata de uma “concepção evolutiva” – no sentido de um “progresso” a ser alcançado, um projeto de sociedade constituído a partir da confiança no progresso científico –, e que será defendida por todos aqueles que “acreditarem na ciência”.

Tais propostas também seriam responsáveis por inaugurar uma época em que mudanças qualitativas nos métodos de educação possibilitaram um processo pedagógico fundamentado na noção de liberdade defendida pelo educador. Portanto, convencido que o atual projeto pedagógico pautava-se na violência e controle e, que o educador que no exercício de sua função esteja disposto a construir uma relação de ensino e aprendizagem mais “livre”, deve obter os seus resultados através de uma relação de espontaneidade com os seus alunos (FERRER Y GUARDIA, 2014). Em resposta a alegação de que o controle e a violência pautariam o projeto educacional, Ferrer considerou que o castigo e os prêmios deveriam ser retirados do processo de ensino, sendo esses comportamentos manifestações de controle exercidas pelo professor em sala de aula. Apenas incentivos ao comportamento competitivo e ao incentivo de hierarquias entre os próprios alunos e alunas.

Sobretudo, evitamos dar às crianças a noção de comparação e de medida entre os indivíduos, porque, para que os homens compreendam e apreciem a diversidade infinita que há entre os caracteres e as inteligências, é necessário evitar aos escolares a concepção imutável de bom aluno à qual cada um deve tender, mas da qual se aproxima mais ou menos com maior ou menor mérito (FERRER Y GUARDIA, 2014, p.84)

No entanto, para além das propostas e do programa educacional em si, Ferrer tentou demonstrar que existe algo a mais em jogo dentro desse espaço de disputas que é a escola, é preciso entender o processo de surgimento da educação pública enquanto um direito universal, para fundamentar o debate sobre o futuro da escola que pretendia “construir”. Para o educador, por volta do século XIX, “o fim da oposição à difusão da instrução” (FERRER Y GUARDIA, 2014, p.72) marca um momento crucial na história da educação, onde a gerência da organização escolar e educacional pelo Estado se revela também um mecanismo de dominação das massas. Já não era mais possível um cenário onde a maior parte da população não acessava a instrução básica. Os avanços da ciência e o desenvolvimento tecnológico como consequência deste avanço revolucionou as condições de trabalho e produção. Neste contexto, onde a Europa atravessava uma fase de intenso desenvolvimento do capitalismo e consequente surgimento do proletariado enquanto classe constituída – como também de onde brotariam as raízes do anarquismo enquanto ideologia e prática política – (BOOKCHIN, 2011). Não poderia ser possível que o povo “permanecesse ignorante”. Era necessário que o povo fosse “instruído para que a economia de um país seja conservada e progreda contra concorrência universal”. Para o autor o que estava em jogo não era uma espécie de “renovação da sociedade pela educação”, mas a necessidade de se formar “indivíduos, operários, instrumentos de trabalho mais aperfeiçoados para que frutifiquem as empresas industriais e os capitais a elas dedicados” (FERRER Y GUARDIA, 2014, p.72). Os governos que anteriormente delegavam à Igreja o cuidado com a educação das massas, como demonstra Ferreira (2005) em *A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa*, porque o ensino transmitido, “a serviço da autoridade” (FERREIRA, 2005, p.72), correspondia aos seus propósitos, posteriormente passaram a assumir a direção da organização escola.

Loucura teria sido lutar contra as forças em evolução; era preciso canalizá-las, e, para isso, longe de obstinarem-se e, antigos procedimentos governamentais, adotaram novos de eficácia evidente. Não era necessário um gênio extraordinário para encontrar esta solução; o simples rumo dos fatos levou os homens do poder a compreenderem o que tinham que opor aos perigos apresentados: fundaram escolas, trabalharam para espalhar a instrução a mãos

cheias e, se a princípio houve entre eles quem resistisse a este impulso – porque determinadas tendências favoreciam alguns dos partidos políticos antagônicos –, todos compreenderam logo que era preferível ceder e que a melhor tática consistia em assegurar por novos meios a defesa dos interesses e dos princípios. Vieram a ser produzidas, pois, lutas terríveis pela conquista da escola; em todos os países estas lutas continuam com encarnçamento; aqui triunfa a sociedade burguesa e republicana, lá vence o clericalismo. Todos os partidos conhecem a importância do objetivo e não retrocedem perante nenhum sacrifício para assegurar a vitória. Seu grito comum é: “Por e para a escola!”, e o bom povo deve estar agradecido por tanta solicitude (FERRER Y GUARDIA, 2014, p.73).

A leitura que realizou deste processo de transição e organização da instituição escolar teria perdido, na mão dos seus reformadores, segundo as concepções de Ferrer, o “sentido social da educação”, (FERRER Y GUARDIA, 2014, p.73). A disseminação da instituição do modo que ocorreu, como resposta a uma demanda econômica, teria resultado no surgimento do “mais poderoso meio de servidão” (FERRER Y GUARDIA, 2014, p.75). Os professores estariam igualmente à mercê desta situação. Afinal, sua formação docente estaria fundamentada sob os mesmos princípios. Estando sujeitos a mesma disciplina da autoridade e uma lógica organizacional escolar, responsável por oprimir alunos e professores com tamanha força, que acaba deixando pouca escolha, senão obedecer a esta ordem (FERRER Y GUARDIA, 2014).

E esta lógica denunciada por Ferrer, por sua vez, estaria caracterizada em uma única palavra: violência. Podendo ser violência física, intelectual ou moral. No entanto, a análise de Ferrer não tem a intenção de afirmar que o sistema de ensino em questão foi resultado de algum tipo de uma elaboração intencionalmente maléfica ou arquitetada por um setor específico da sociedade que pretendia tal fim desde sua elaboração. A questão é que este mesmo sistema e sua realização, inspira-se “simplesmente nos princípios de disciplina e de autoridade que guiam os organizadores sociais de todos os tempos, que não têm mais que uma ideia muito clara e uma vontade, a saber: que as crianças se habituem a obedecer, a crer e pensar segundo os dogmas sociais que nos regem” ((FERRER Y GUARDIA, 2014, p.75). Portanto, não

haveria de ser de outra maneira. Ao invés do processo educacional estar fundamentado no “desenvolvimento espontâneo das faculdades da criança, de deixá-la buscar livremente a satisfação de suas necessidades físicas, intelectuais e morais; trata-se de impor pensamentos feitos; de impedir-lhe para sempre de pensar de outra maneira além da necessária para a *conservação das instituições desta sociedade*” (FERRER Y GUARDIA, 2014, p.75-76). Em suma, para Ferrer, ao se comprometer com o projeto de suprir a necessidade de formação de força de trabalho instruída, seguindo a demanda estipulada pela expansão do capitalismo, a escola se tornou um espaço onde o “sentido social da educação”<sup>20</sup> foi perdido. Não mais sendo possível formar em grande escala indivíduos autônomos dentro de um processo de ensino espontâneo, como o educador acreditava que deveria ser a função ou o “sentido social” da escola. Pelo contrário, uma vez que visando responder à esta demanda exclusivamente econômica, estariam formando indivíduos enclausurados dentro de um projeto único de sociedade, circunscritos ao mundo do trabalho e fundamentais para a manutenção e perpetuação das instituições responsáveis pela sua própria condição.

Em certo sentido, as concepções educacionais de Ferrer e principalmente sua noção de “sentido social da educação” parecem se aproximar das concepções durkheimianas. Segundo Lopes (2012), a sociologia da educação de Durkheim está baseada em sua teoria sociológica geral. Interessado no caráter sócio-histórico do fenômeno educativo, nos métodos distintos de ensinar que cada sociedade utilizou em determinado tempo histórico e pela forma como a sociedade disciplina e integra através do processo educacional, foi o primeiro dos clássicos a “afirmar a educação como processo social, como fenômeno social, capaz de ser descrito, analisado e explicado sociologicamente (Sebastião, 2009: 23), como “função essencialmente social” (Durkheim, 2009: 61), como “coisa eminentemente social” (Durkheim, 2009: 94)”

---

<sup>20</sup> “Sentido social da educação” condizente com os termos de Ferrer parece estar de acordo com pressupostos defendidos pelos idealizadores da chamada “educação integral” (SILVA, R., 2013). O desenvolvimento de indivíduos ditos “completos” em suas faculdades do conhecimento, que tenha vivenciado um processo educacional voltado tanto para o trabalho quanto para o intelecto, podendo conciliar o aprendizado do saber científico e racional com o trabalho manual e prático. Mais uma vez estamos nos remetendo à ideia que Ferrer nutria sobre a escola ser responsável por formar um indivíduo “pronto” para a vida em sociedade, dotado de plena capacidade de “compreensão” da mesma. Para ver mais sobre a educação integral ver Bakunin (2003).



(LOPES, 2012, p.5). A transmissão do saber seria um modo de perpetuação da ordem social, uma forma de reprodução da organização social; “a educação tem uma *função social*, colectiva” (LOPES, 2012, p.5). Assim como Ferrer, a ideia de função social da educação em Durkheim parece remeter a algum tipo de princípio redentor, responsável por “livrar” a sociedade ou o todo social de suas aflições.

Ainda segundo Lopes, sobre Durkheim, uma sociedade caracterizada por um princípio de solidariedade orgânica estaria assentada na “difusão de valores morais e na divisão do trabalho” (2012, p.5), dessa forma, “a consolidação deste tipo de solidariedade passa pela difusão de uma educação secular e científica” (SEBASTIÃO apud LOPES, 2012, p.5). E como exposto anteriormente, Ferrer também, via de regra, compreendia que esses dois eixos, educação secular e prevalência do saber científico e racional, seriam imprescindíveis para a realização da função social designada à educação. Outro ponto onde podemos perceber certa similaridade na compreensão da educação como central para a vida social, de certa forma, responsável pela sua organização e reorganização, assim como noções de “responsabilidade” pelos indivíduos educados e o papel que desempenharam, está expresso na seguinte passagem;

A proposta educativa de Durkheim assenta na socialização progressiva das novas gerações como meio de preservar a ordem social (a pedagogia reproduz a organização social). Para que haja educação é, pois, necessário “termos em presença uma geração de adultos e uma geração de jovens, e uma acção exercida pelos primeiros sobre os segundos” (Durkheim, 2009: 49). Pela leitura da sua definição (a “fórmula”) da educação, [...] o fim da educação é constituir esse “ser social” (Durkheim, 2009: 53). A educação “perpetua e reforça a homogeneidade [entre os seus membros] fixando com antecedência na alma da criança as similitudes que a vida colectiva exige” (Durkheim, 2009: 52). Ela cria no homem um novo ser (LOPES, 2012, p.6).

Sendo contemporâneos e, levando em consideração o período em que Ferrer esteve na França e a entrou em contato com as ideias que eram difundidas na época, marcadas pelo período da Revolução Francesa (1789–1799), é plausível imaginar certa aproximação entre as concepções desses dois pensadores. Para Hunt (2007), sendo necessário

fazer a população entender a nova ordem simbólica que a revolução imprimia, a geração seguinte precisaria ser instruída através de um sistema público de educação. Seguindo essa concepção, “a regeneração nacional – no contexto da Revolução Francesa – requeria nada menos que um novo homem e novos hábitos, era preciso reformar o povo no molde republicano” (HUNT, 2007, p.81). E não apenas como nas palavras de Ferrer; capacitar a população de maneira que através da educação, a força de trabalho instruída teria condições de suprir melhor a demanda requerida de trabalho, frente ao enorme desenvolvimento tecnológico e disseminação do capitalismo, impulsionando a economia e tornando o país competitivo no cenário global (FERRER Y GUARDIA, 2014).

Entretanto, mais uma vez, nesse texto e, como anteriormente, durante a exposição do programa da Escola Moderna de Ferrer, aparece a figura do “novo homem”, e a sua possibilidade de operacionalização e “produção” via educação. Categoria constantemente presente no pensamento de Ferrer e como veremos em Gallo (2012), na pedagogia libertária. Durante o último capítulo, nos encarregaremos de problematizar este tipo de noção, com o intuito de discutir a ressonância do pensamento de Ferrer dentro do campo educacional anarquista e os debates que sua leitura suscita.

## **4. A ESCOLA MODERNA DE FRANCISCO FERRER Y GUARDIA E O ANARQUISMO: DIMENSÃO SOCIOLÓGICA E REVERBERAÇÕES**

### **4.1. A REVERBERAÇÃO DO PENSAMENTO DE FRANCISCO FERRER Y GUARDIA NO ANARQUISMO BRASILEIRO DO COMEÇO DO SÉCULO XX**

Como dito anteriormente, a educação passa a ter um papel fundamental no projeto anarquista durante a passagem do século XIX para o século XX. Segundo Moraes, Calsavara e Martins (2012), a literatura sobre o tema demonstra como a educação ocupou um lugar estratégico central dentro do anarquismo nesse período, em que buscava-se inspiração nas obras escritas por diferentes militantes e intelectuais anarquistas que se propuseram a pensar sobre o tema, como Bakunin, Proudhon, Kropotkin e Malatesta, e também experiências pedagógicas concretas, como a fundação de escolas, centros de estudo e universidades populares. Inclusive, podendo citar o exemplo do período em que funcionou a Comuna de Paris (1871). Em que mesmo durante os períodos de luta mais intensos, não cessaram de existir iniciativas de inauguração de escolas laicas e elementares para a educação dos trabalhadores e seus filhos e filhas (CAPELLETI apud CALSAVARA; MARTINS; MORAES, 2012).

Esse referencial teórico, assim como o relato dessas experiências concretas do período de transição entre o século XIX e o século XX, eventualmente alcançou as experiências educacionais libertárias brasileiras. Dessa forma, de maneira complementar a pesquisas apontadas na introdução do trabalho, que nos dão uma pista sobre a ressonância do pensamento de Ferrer dentro do meio anarquista brasileiro. Chama atenção a maneira como as ideias de Ferrer alcançaram o campo educacional anarquista brasileiro e culminaram nas experiências das Escolas Modernas fundadas em São Paulo, assim como na participação do anarquista e educador João Penteado (1876-1965) nesse processo.

Sendo um dos principais expoentes<sup>21</sup> da continuidade dessa tradição educacional e libertária que chega ao Brasil através do nome de Ferrer, o anarquista e educador João Penteado também foi responsável

---

<sup>21</sup> Calsavara, Martins e Moraes (2012) também destacam nomes como Adelino de Pinho, diretor da segunda Escola Moderna, e Florentino Penteado, diretor da Escola Nova, outra instituição de orientação anarquista e libertária.

pela fundação e direção da primeira Escola Moderna brasileira (localizada em São Paulo) e diversas outras experiências educacionais de cunho dito libertário (CALSAVARA; MARTINS; MORAES, 2012). Para Calsavara, Martins e Moraes, “o fuzilamento de Francisco Ferrer na Espanha, em 1909, provocou intensa reação e mobilização, e no calor dos embates formou-se a Comissão Pró-Escola Moderna, que, entre 1909 e 1912, procurou criar as condições necessárias ao desenvolvimento do ensino libertário em São Paulo” (2012, p.5).

E assim como foi exposto no capítulo anterior, a oposição ao ensino gerenciado pela Igreja e pelo Estado possuía grande importância dentro da proposta educacional de Ferrer, sendo assimilada pelos educadores brasileiros interessados em dar continuidade ao trabalho desenvolvido na Escola Moderna de Barcelona.

Os documentos indicam que o movimento libertário assimilou os pressupostos da educação integral, sistematizados por Paul Robin no Orfanato de Cempius (França), e do ensino racional, organizado e difundido por Ferrer na Escola Moderna de Barcelona. Tais concepções, complementares, consistem nos dois grandes enfoques da Escola Moderna de São Paulo, os quais propunham romper com a educação oficial representada pelo Estado e pela Igreja Católica (CALSAVARA; MARTINS; MORAES, 2012, p.5).

Pelo que consta, vários integrantes da Comissão Pró-Escola Moderna eram anarquistas, militantes do movimento operários e jornalistas ligados à imprensa operária. Dessa forma, a sua existência e atividades acompanharam as articulações e situação que atravessava o movimento operário da época. Se por um lado a criação da comissão aconteceu em um momento de enfraquecimento do movimento operário, devido intensa onda de repressão perpetuada pelo governo de São Paulo, já a inauguração da primeira Escola Moderna (1912), um marco na história do anarquismo brasileiro e seus militantes, acompanha outro momento particular, a rearticulação do operariado paulista (CALSAVARA; MARTINS; MORAES, 2012). Devido à proximidade das Escolas Modernas com o operariado paulista, as instituições seriam fechadas pelo governo do estado em 1920, sob a alegação que essas instituições tinham como objetivo “corromper o operário”, nos moldes da Escola Moderna de Barcelona e, conforme um boletim da Igreja publicado no jornal A Gazeta do Povo em 19 de fevereiro de 1910;

[...] todo o mundo já sabe que em São Paulo trata-se de fundar uns institutos para a corrupção do operário, nos moldes da Escola Moderna de Barcelona, o ninho do anarquismo de onde saíram os piores bandidos prontos a impor suas idéias, custasse embora o que custou. Ora, uma tal casa de perversão do povo vai constituir um perigo máximo para São Paulo. E é preciso acrescentar que não somos só nós os católicos que ficaremos expostos a sanha dos irresponsáveis que saíssem da Escola Moderna. Brasileiros e patriotas, havemos todos de sentir o desgosto, uma vez realizados os intuitos da impiedade avançada, de ver insultada a pátria, achincalhadas as nossas autoridades, menosprezadas as nossas tradições de povo livre, por estrangeiros ingratos que abusam do nosso excesso de hospitalidade e tolerância. (...) A Escola Moderna vai pregar a anarquia, estabelecer cursos de filosofia transcendental, discutir a existência de Deus e semear a discordia... Depois, será a dinamite em ação (RODRIGUES apud KASSICK Clovis; KASSICK Neiva, 2004, p.23).

Além também de não adequação ao artigo 30 da Lei 1579 de 10 de dezembro de 1917, em que a partir daquela data, tornavam-se fixas as leis para o funcionamento de escolas particulares, inviabilizando o funcionamento das Escolas Modernas segundo seus princípios (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2007). Ainda segundo essas autoras, através da ação da polícia política e da polícia secreta, o Estado “fez uma limpeza de tudo o que lembrasse ou simplesmente mencionasse a organização operária anarquista no começo do século XX, com teor socialista ou anticapitalista no Brasil” (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2007, p.73). Perseguindo qualquer tipo de atividade que pudesse atrair a atenção para a causa operária, desde a panfletagem, até sindicatos, escolas com orientação contrária à estatal, centros de cultura, palestras, bailes, greves e principalmente a atividade cultural teatral anarquista. O que ocasionou, por intermédio da educação oficial durante o período do Estado Novo (1937-1945), no apagamento<sup>22</sup> da participação e intensa

---

<sup>22</sup> Neiva Kassick e Clovis Kassick (2004) também atribuem esse apagamento a necessidade dos militantes anarquistas, do final do século XIX e começo do século XX, de não deixarem pistas sobre as suas atividades e ligações com o movimento operário. Afinal, estando em uma constante relação de tensão com o

mobilização da organização sindical anarquista na história das mobilizações populares no país (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2007).

No entanto, as Escolas Modernas brasileiras não se limitavam apenas ao ensino formal das crianças. Assim como a Escola Moderna de Barcelona, também ofereciam o ensino destinado ao público adulto e palestras e conferências nos chamados Centros de Cultura Social. Por esse motivo, chama atenção como a educação anarquista, preconizada aqui nos moldes da que Ferrer idealizou para a Escola Moderna de Barcelona, “foi importante não apenas para a instituição escola e para o seu fazer pedagógico, mas também para a própria Pedagogia, que incorporou muitos de seus princípios” (KASSICK Clovis; KASSICK Neiva, 2004, p.22).

Na escola, os jornais operários serviam de suporte técnico para as salas de aula através de seus artigos, muitos deles contendo a tradução de textos de educadores anarquista estrangeiros, Deste modo, ao mesmo tempo em que forneciam material para análise e estudo dos alunos, divulgavam as ideias anarquistas e as experiências pedagógicas libertárias desenvolvidas em outros países. [...] Esse procedimento articulado, entre imprensa anarquista e pedagogia, já havia sido adotado desde as primeiras experiências libertárias, como por exemplo, as desenvolvidas na França por ROBIN, no Orfanato de Cempuis, na Espanha, por Ferrer, na Escola Moderna e por Faure na França, na Colméia. Nessas experiências, a imprensa era apenas uma das várias oficinas de aprendizagem oferecidas aos jovens, as quais faziam parte da idéia de educação integral defendida por ROBIN. (KASSICK Clovis; KASSICK Neiva, 2004, p.22).

As ideias libertárias ou anarquistas, introduzidas no movimento sindicalista brasileiro pelos trabalhadores anarquistas e imigrantes espanhóis, italianos e portugueses, representaram “[...] a frente de luta mais significativa nas duas primeiras décadas do século contra a exploração do operariado brasileiro” (KASSICK Clovis; KASSICK Neiva, 2004, p.23). Através do material publicado pela imprensa

---

Estado, esses militantes precisavam tomar todas as precauções possíveis para evitar ações de repressão.

anarquista da época, os anarquistas brasileiros foram capazes de conhecer quase que imediatamente as experiências que estavam sendo desenvolvidas em outros países.

O rumo tomado pelo movimento anarquista na Europa não poderia deixar de imprimir sua marca na comunidade dos socialistas libertários no Brasil, formada exactamente naquela ocasião. De fato, inspirados nas ideias e nas experiências dos educadores libertários, criaram em várias cidades “Escolas Modernas” e “Centros de Estudos Sociais” para a prática do ensino mútuo (LUIZETTO apud KASSICK Clovis; KASSICK Neiva, 2004, p.23).

Paralelamente, esses mesmos militantes, integrantes da imprensa anarquista, também foram responsáveis pela tradução de textos e relatos sobre experiências libertárias em educação. Em alguns casos tornando possível que essas experiências serem conhecidas simultaneamente na Europa e no Brasil. Dessa forma, os educadores anarquistas brasileiros, a partir do contato com essas experiências desenvolvidas em outros países, começaram também a sentir necessidade de discutir e se mobilizar a favor da situação da educação brasileira, avaliando suas próprias condições de ensino, problemas a serem encarados e pensando em possíveis soluções para esses problemas no contexto brasileiro (KASSICK Clovis; KASSICK Neiva, 2004).

A partir dessa breve exposição, podemos perceber como a assimilação das propostas educacionais de Ferrer, com o seu ensino racional, assim como outras figuras importantes para a história do anarquismo, influenciou e efervesceu o movimento anarquista e os anarquistas interessados no campo da educação no Brasil do começo do século XX. Essa inserção das ideias e assimilação da proposta educacional de Ferrer parece ter sido responsável por um capítulo importante do anarquismo brasileiro, mobilizando tanto anarquistas quanto trabalhadores do movimento operário em função do desenvolvimento de experiências que estivessem de acordo com aquela idealizada na Escola Moderna de Barcelona. Afinal, se assim como em um contexto mais amplo, global, a educação no Brasil também passava a ter um papel fundamental na ideologia política anarquista, sendo encarada como peça fundamental para a revolução social. Entendemos que é justo considerar que o nome de Ferrer sem dúvida foi responsável por essa mudança de perspectiva, reverberando no imaginário anarquista

da época, acerca dos temas da educação e, até mesmo, alcançando considerável vitalidade dentro do pensamento anarquista.

#### 4.2. A DIMENSÃO SOCIOLÓGICA DO PROGRAMA RACIONALISTA DE FERRER DENTRO DE UMA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA

Procuramos até agora estabelecer um paralelo entre a contribuição de Ferrer e a inserção dos temas educacionais dentro do anarquismo brasileiro, como forma de medir sua reverberação e até mesmo legado. Parece-nos que foi possível demonstrar como com a disseminação da notícia sobre o assassinato de Ferrer, seu pensamento, programa e relatos sobre a experiência da Escola Moderna ganharam vitalidade muito grande dentro do imaginário de uma multiplicidade de militantes anarquistas envolvidos com as questões educacionais no Brasil. Cabe agora explorar a dimensão sociológica do que significou e significa o legado de Ferrer, considerando o debate direto com Gallo. Educador e filósofo que como foi possível constatar, melhor problematiza tais questões.

Ao recapitular alguns dos principais pressupostos da tradição educacional anarquista, podemos ver como também em Gallo (2012) a pedagogia libertária, enquanto perspectiva educacional voltada para a prática pedagógica, datada do final do século XIX e, oriunda da ideologia política anarquista, encontrou importantes representantes em textos de como os clássicos de Proudhon, Bakunin e Kropotkin. Uma vez que estes anarquistas demonstraram interesse pelo tema da educação, assim como tentaram desenvolver concepções educacionais anarquistas próprias no decorrer do século XIX, principalmente no que diz respeito à elaboração e aprofundamento do conceito de educação integral.

Já em meados do século dezenove, Proudhon começou a discutir as bases de uma educação integral. Para o filósofo francês, a educação tem a função de produzir o homem como uma representação das relações sociais e é, portanto, a função mais importante da sociedade, pois é uma das condições básicas de sua manutenção e da perpetuação de sua existência. Para o filósofo libertário francês – e para a filosofia política anarquista em geral – a sociedade não é resultado de um contrato que reduz a liberdade dos



indivíduos com seu consentimento, mas sim de um processo constante de produção coletiva de cultura e humanização. (GALLO, 2012, p.175)

Desde então, o conceito vem sendo elaborado e reelaborado. Segundo Gallo (2012), Proudhon já pensava na educação integral como uma maneira de aliar o aprendizado de diversas técnicas de produção manual à “formação cultural que privilegie o desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais da criança” (GALLO, 2012, p.179), da mesma forma que Robin teria idealizado anos mais tarde. No entanto, ainda segundo o mesmo autor, Proudhon

[...] não conseguia vislumbrar era o fato de que o sistema artesanal estava definitivamente superado; a revolução industrial havia já instaurado a divisão de funções de forma irreversível. Era necessária uma nova fundamentação para a educação integral, que não significasse a defesa de um processo ultrapassado (GALLO, 2012, p.179).

Já Bakunin, pensaria a questão sob outra perspectiva, contribuindo para torná-la mais contemporânea ao seu tempo e ainda que sua reflexão ainda girasse em torno da conciliação do trabalho manual com o trabalho intelectual, tendo em vista a possibilidade de “construção” de um “novo homem”, o anarquista russo teria procurado se afastar de uma concepção naturalista de ser humano.

Sem abdicar da defesa da articulação entre trabalho manual e trabalho intelectual como possibilidade de superação da alienação, o anarquista russo inovou com sua concepção de ser humano, fugindo completamente do contexto naturalista da filosofia política liberal. Ao tratar o ser humano como um produto social, Bakunin assumiu uma perspectiva dialética, na qual aquilo que é o humano comporta tanto características *a priori* quanto características resultantes de escolhas e atos *a posteriori*, levando a um conceito de educação integral muito mais complexo e completo (GALLO, 2012, p.177).

A proposta assumida por esses anarquistas de elaborar e desenvolver um conceito de educação integral mais amplo e completo deveria garantir a possibilidade de alcançar através do processo educacional, ferramentas capazes de promover a liberdade na forma que

entendiam ser a verdadeira. Assim como Ferrer (2014), tanto Bakunin quanto Proudhon depositavam grande confiança no potencial “emancipador” da instrução para a causa anarquista. Ambos em conformidades com as tendências do anarquismo durante o século XIX, quando a educação passa a ocupar um lugar central nos princípios da revolução social (SILVA, 2013).

Dessa forma, um conceito central para pensar a concepção anarquista de educação, seja a educação integral dos clássicos ou da pedagogia racional de Ferrer, afinal, o conceito de educação integral é uma das maiores inspirações de Ferrer para pensar o ensino racional, é o conceito de liberdade. Para Gallo (1994), esse conceito conserva diferenças em relação daquele “[...] que chega até nós pela filosofia política clássica, que baseada no Iluminismo, faz uma interpretação burguesa da liberdade” (1994, p.41). Sendo que a necessidade de uma diferenciação, alegada pelo autor, igualmente encontra fundamento nos dois pensadores anarquistas clássicos citados acima. Proudhon teria alertado sobre dois tipos de liberdade, a liberdade simples e a composta. E Bakunin, por sua vez, teria defendido que “a liberdade dos indivíduos não é um fato individual, é um fato, um produto coletivo. Nenhum homem poderia ser livre toda e sem o concurso de toda a sociedade humana” (BAKUNIN apud GALLO, 1994, p.42). De certa forma, Gallo insiste na necessidade de demarcar essa diferenciação. Afinal, mesmo que boa parte dos fundamentos pedagógicos dos anarquistas esteja em Rousseau, para quem também era necessário “construir” um “novo homem”, os anarquistas teriam tomado um caminho distinto a partir do compartilhamento desse fundamento, idealizando uma concepção de liberdade que pretende dialogar mais com tendências que façam conversa indivíduo e coletivo (GALLO 1994).

No entanto, no caso específico do ensino racionalista de Ferrer, a tradição advinda do Iluminismo e “sua nova roupagem no século dezenove, o Positivismo da Auguste Comte” (GALLO, 1994, p.42) teria pesado com mais força. Deixando uma marca inegável e, consequentemente marcando a produção literária do educador com a ideia quase onipresente de que a razão [científica] é a redentora da humanidade e o caminho do “progresso” e, que um programa educacional com base científica. Isto é, alicerçado em conhecimentos “verdadeiros” e sem “mistificações” sobre o mundo, deveria romper com um tipo de ensino até então vigente, centrado na gerência da Igreja. E, portanto, poderia recuperar o aclamado “sentido social” da educação, dialogando com ideias anarquistas de emancipação e redirecionando para a escola a responsabilidade pela “construção do futuro” (FERRER

Y GUARDIA, 2014). Não por acaso, em um trecho indicando a “missão” da escola, encontrado no programa da Escola Moderna de Barcelona, assim como exposto no segundo capítulo, as palavras racionalidade, verdade, justiça e liberdade ocupam um lugar central e, no decorrer do texto são mobilizadas frequentemente para justificar os pressupostos e objetivos do ensino racionalista.

Ainda assim, independente da maneira como a questão da educação foi tratada por diferentes autores anarquistas e mesmo por Ferrer, como exposto no capítulo anterior, apontando a centralidade da preocupação com a educação no seu pensamento. O nosso objetivo nesse capítulo é chamar atenção para a maneira o próprio Gallo, importante pesquisador e pedagogo anarquista, também demonstra desconfiança em relação a alguns desses pressupostos e conceitos. E que a discussão não pode se dar por encerrada apenas com a exposição de quais são os principais pressupostos de uma educação anarquista, pedagogia libertária ou proposta afim.

E como este trabalho se trata fundamentalmente sobre Ferrer. Ao analisarmos seu programa e suas concepções educacionais, é necessário compreender que o conceito, as práticas, o programa e as metodologias de uma educação racionalista tornam “o projeto educativo anarquista indissociável do projeto moderno e da filosofia política moderna, marcados por um humanismo e pela crença na possibilidade transformadora de uma revolução social” (GALLO, 2012, p.179). Está imerso e se alimenta do imaginário dito moderno, estando alicerçado na ideia de uma possibilidade de “liberdade” de “todos” os indivíduos via educação, mas através de uma mesma episteme, fruto do Iluminismo, enunciada a partir da Europa e sobre a Europa (SILVA, 2005).

Sendo assim, surge uma questão para pensar: saber em que medida tais conceitos e práticas resistem e, principalmente, se existe a possibilidade ou não de uma positivação dessas categorias contemporaneamente, “especialmente quando confrontados com a crítica pós-estruturalista do humanismo e das metanarrativas, dentre elas a própria noção de revolução social” (GALLO, 2012, p.179). Talvez, cabe questionar a sustentabilidade dessa concepção humanista anarquista e libertária de educação, liberdade e indivíduo, resgatada do século XIX. Chamar atenção para a necessidade de “atualização” desses conceitos<sup>23</sup>. Se um conceito corresponde a uma problemática e essa problemática está situada historicamente no tempo (GALLO, 2012). Na

---

<sup>23</sup> Para Gallo (2012) uma possibilidade seria através de Deleuze e dos pós-estruturalistas.

medida em que essa problemática muda, uma vez que é produto da história, os conceitos para lidar com ela também podem mudar ou ser encarados sob uma nova perspectiva, levando em consideração o tempo presente. Ainda em *Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje* (2012), Gallo de fato questiona a viabilidade do conceito de educação integral, tão caras para a proposta do ensino racionalista de Ferrer e para anarquistas como Paul Robin e Bakunin e, assim como os conceitos de sujeito e indivíduo com que esses autores anarquistas desse contexto trabalhavam. Segundo o autor, esses são conceitos universalizantes e que não dão conta das complexidades da contemporaneidade.

O filósofo Gilles Deleuze afirmou, em um texto de 1988 intitulado *Resposta a uma questão sobre o sujeito* (Deleuze, 2003), que um conceito em filosofia sempre atende a uma problemática dada historicamente. Na medida em que muda esta problemática, são necessários novos conceitos. Sua tese é que o conceito de sujeito respondeu com perfeição à problemática moderna, a uma necessidade de articular universal e particular (o sujeito é este universal e particular, a um só tempo). Hoje, porém, quando a necessidade da universalidade foi plenamente substituída pela multiplicidade, o conceito de sujeito deixou de fazer sentido. Uma de nossas perguntas, então, é: como pensar uma pedagogia sem sujeito? (GALLO, 2012, p.171)

Isto é, indica que há uma necessidade de constante reflexão e problematização de tais conceitos e a maneira como ainda são mobilizados, principalmente, em favor de uma concepção educacional de tamanha importância para o pensamento anarquista. Sendo assim, seus esforços para fazê-lo e as sugestões apontadas pela reflexão de Gallo são fundamentais para o que propõe essa pesquisa. Podendo, a partir do debate que propõe pensar a reverberação do pensamento de Ferrer dentro do anarquismo, como um ponto de partida para pensar que reflexões suscita e, quais das categorias que os militantes e intelectuais anarquistas que se dispõem a pensar a educação necessitam ser problematizadas e quais são as possibilidades de fazê-lo. Mesmo mais de 100 anos depois da morte do educador catalão, parece que ainda existe uma urgência para discutir a herança deixada por Ferrer para o anarquismo, assim como o seu peso. Esse tipo de posicionamento é

compartilhado por Gallo (1996). Para o pedagogo e filósofo anarquista, tomar emprestado os pressupostos filosóficos-políticos do anarquismo como referência para pensar a educação contemporânea é “uma empresa em movimento”. Uma vez que mesmo sistematizando tais pressupostos a partir dos clássicos (também incluso Ferrer) do século passado e do começo deste e, traduzindo-os para a “contemporaneidade de nossos problemas”. Ainda não encontramos “um solo firme para as nossas respostas – não no sentido de que elas não tenham consistência, mas sim que apontam sempre para uma realidade em construção que processa a desconstrução de nosso cotidiano” (GALLO, 1996, p.5). Portanto, se a importância de um projeto anarquista de educação ainda persiste hoje, essa importância está na possibilidade de atuar como uma ferramenta de enfrentamento. Afinal, “uma pedagogia libertária de fato é incompatível com a estrutura do Estado e da sociedade capitalista” (GALLO, 1996, p.5). Tencionando permanentemente o sustentáculo dessa sociedade, “buscando pontos de ruptura que possibilitariam a emergência do novo, através do desenvolvimento de consciências e atos que busquem escapar aos limites do capitalismo [e do Estado]” (GALLO, 1996, p.5).

Portanto, não é possível desconsiderar que o pensamento anarquista ainda oferece uma sólida crítica ao Estado – não a única, como aponta Corrêa (2013), mas uma das principais bases de sua ideologia política – e essa crítica pode ou/e deve ser aproveitada, reorganizada, situada historicamente também através de uma leitura dos processos educacionais na contemporaneidade. Salvo os devidos cuidados, assim como teria advertido Bakunin; “all the worshippers of science as a goddess, [...] in one way or another, have created an ideal of social organization, a narrow mold into which they would force future generations, all those who, instead of seeing science as only one of the essential manifestations of natural and social life, insist that all of life is encompassed in their”<sup>24</sup> (BAKUNIN, 1873, p.1). Isto é, mesmo dentro do campo da educação, essa crítica anarquista do Estado e do capitalismo precisa ter a nitidez de compreender o seu lugar de enunciação, uma ordem discursiva específica, como parte de uma “metarrativa emancipatória”, eurocêntrica, alicerçada no discurso científico. Assim como no sentido de Dussel, referente à modernidade,

---

<sup>24</sup> “Todos os adorados da ciência como uma Deusa, [...] de um jeito ou de outro, tem criado um ideal de organização social, um modelo estreito em que eles forçariam as gerações futuras, todos esses que ao invés de entenderem a ciência como apenas uma das manifestações essenciais da vida natural e social, insistem que toda a vida está em volta em sua ciência”. Tradução livre.

tal como “uma saída da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano” (DUSSEL, 2005, p.27). Reiterando a citação de Bakunin, onde as “futuras gerações” [e principalmente, todo mundo não europeu] são forçadas a se ajustar.

Por fim, ainda sobre a crítica anarquista ao Estado, é importante ressaltar que justamente devido ao fato dessa crítica ocupar um lugar central dentro da ideologia política anarquista, é que podemos considerar que pedagogia anarquista ou libertária “diverge de outras tendências progressistas da educação, que procuram ver no sistema público de ensino ‘brechas’ que permitam uma ação transformadora, subversiva mesmo, que vá aos poucos minando por dentro esse sistema estatal e seus interesses” (GALLO, 1996, p.4). Tanto na pedagogia libertária em geral quanto em Ferrer, o que os pressupostos anarquistas sugerem é que existem limites muito bem delimitados para uma suposta “gestão democrática” da escola. Ou ainda, segundo Gallo (1996), o Estado permitiria uma certa democratização e até mesmo uma ação dita “progressista”, mas até o ponto em que essas ações não questionem a legitimidade e a manutenção de suas instituições. A partir do momento em que isso acontece, o Estado não deixa de utilizar todas as suas armas para neutralizar as ações “subversivas”. E curiosamente, o exemplo de Ferrer é extremamente oportuno para ilustrar essa afirmação de Gallo. Afinal, foi “possível” para o educador catalão conduzir a Escola Moderna até determinado momento e, na primeira oportunidade, quando o educador pode ser utilizado como bode expiatório, mesmo sem nenhuma evidência contra Ferrer, o Estado submeteu o educador a pena de morte sob a acusação de envolvimento em atividades subversivas.

Devemos apontar também que se considerarmos, assim como afirma Dussel (2005) que a “a centralidade da Europa Latina na História Mundial é o determinante fundamental da Modernidade” (2005, p.27) e, conseqüentemente, a Espanha a primeira nação dita “moderna”. Dotada de um Estado que foi capaz de unificar a península, a Inquisição criando consenso nacional (mesmo que de cima para baixo), o poderio militar nacional conquistando Granada, adoção de uma gramática castelhana em 1492 e a Igreja submetendo-se ao Estado. O lugar da crítica ao Estado também pode revelar-se mais significativo do que já se imagina dentro das concepções educacionais de Ferrer. Restando identificar quais são as possíveis correlações entre a Espanha da primeira nação dita moderna e o papel do Estado nesse processo e o Ferrer “anarquista”, que se opõe energeticamente a gerência da educação pelo Estado, contra o patriotismo e o militarismo. Evidentemente, sem

ignorar que apesar de Ferrer ter sido assassinado pelo menos quinze anos antes, a situação política na Espanha e principalmente a região da Catalinã, devido a grande concentração de anarquistas, direcionava-se rumo do período que ficou conhecido como Guerra Civil Espanhola (1936-1939). O que poderia indicar uma ingrediente interessante à análise sugerida acima, procurando considerar com mais completude a dimensão sociológica da figura de Ferrer, seu projeto educacional e diálogo com o anarquismo da Espanha da virada do século XIX para o século XX.





## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de toda problematização apresentada, passando pela exposição de uma breve síntese dos pressupostos da teoria e da trajetória anarquista e uma exposição mais detalhada do programa de ensino racional de Ferrer, no decorrer deste trabalho foi possível observar que o educador catalão objetivamente propôs um programa que em muitos pontos de fato foi capaz de “ensinar contra o seu tempo”, mesmo que em seus próprios termos (FERRER, 2014) e, em diálogo com o anarquismo. Mesmo que imbuído pelo imaginário de um período em que consideramos no trabalho o momento de consolidação do projeto da modernidade, em alguma instância, Ferrer ainda foi capaz de compreender contra o que estava se opondo e, sua experiência educacional, pode ser entendida como uma forma de resistência. Seja através da “coeducação dos sexos”, da recusa aos castigos e premiações ou do ensino laico, alguns dos pilares do ensino racionalista que apontavam para orientação pedagógica contrária ao ensino gerenciado pela Igreja, instituição responsável pela vigência da educação na Espanha de Ferrer. Acreditamos que o reconhecimento desses pressupostos educacionais ainda merece considerável positividade. Afinal, todos foram muito importantes para fomentar o pensamento anarquista e dito libertário no decorrer da história do anarquismo, tendo em vista a rede de militante e cientistas anarquistas no qual o educador estava em contato (SILVA, 2013). Inclusive, como demonstrado através do caso brasileiro, na reverberação de suas ideias entre os militantes locais e nas experiências educacionais ditas libertárias desenvolvidas no Brasil nos moldes da Escola Moderna de Barcelona.

No entanto, como constatamos com esse trabalho, existe uma multiplicidade de influências que parecem disputar as concepções educacionais de Ferrer e que, segundo Rodrigo da Silva, ainda mantém “viva uma espécie de disputa simbólica entre diferentes linhas de pensamento e ideologias quanto ao significado do ‘mito Ferrer’” (2013, p.124). Ainda para Rodrigo da Silva, Ferrer teria alternado entre uma visão “insurrecional e revolucionária” e uma visão “pedagoga”, tendo “[...] como influências ideológicas uma miríade ampla de perspectivas políticas-filosóficas, passando pelo republicanismo radical, socialismo, livre-pensamento, laicista, positivismo e anarquismo” (SILVA, 2013, p.126). E a constatação dessa disputa, por sua vez, como objeto de um possível tema de continuidade de pesquisa, segundo nosso entendimento, sugere a seguinte inquietação: poderia Ferrer ser considerado um anarquista, no sentido “tradicional” da palavra, em

confluência com os clássicos? Cabe apresentar que motivações incitam essa dúvida. Em *A Escola Moderna* (2014), livro que reúne uma compilação dos textos do educador, não há em nenhum momento algum qualquer tipo de indicação de que Ferrer teria se considerado abertamente anarquista. Tendo Ferrer, inclusive, em carta aberta, problematizado essa referência (anarquista) quando responsabilizada pelas concepções ideológicas do trabalho que desenvolvia.

Detesto os nomes de toda formação política, chame-se anarquista ou carlista. Qualquer partido, seja qual for, é um obstáculo à tarefa educativa empreendida pela Escuela Moderna... Sempre neguei perante o tribunal que fosse anarquista. Essa foi minha resposta, porque aqui se crê que um anarquista é uma besta sedenta de sangue, um inimigo da humanidade e um escudeiro do demônio e defensor de sua causa. Mas acontece que eu não sou nenhuma dessas coisas. Ao contrário, condeno o derramamento de sangue e meu único propósito é a regeneração da humanidade, e amo e ajo em nome do bem. E se me qualificam de anarquista baseando-se em uma declaração publicada em que falo de 'ideias de demolição da mente', devo responder que aqui estão os livros e Boletins da Escola Moderna, nos quais irão encontrar-se, de fato, ideias de demolição. Mas, prestem atenção, ideias de demolição da mente, quer dizer, a introdução na mente de um espírito racional e científico que demolirá todo preconceito. Isto é anarquismo? Se for, confesso que não sabia, mas nesse caso eu seria um anarquista na medida em que o anarquismo pareça adotar meus conceitos de educação, de paz e de amor, e não porque eu tenha adotado seus métodos e processos (FERRER apud SILVA, 2013, p.129-130).

Outro indício que alimenta essa dúvida é a oposição do educador catalão relação ao uso da violência e/ou sua incitação como parte de uma estratégia de ação revolucionária (FERRER Y GUARDIA, 2014). Questão que, assim como demonstrado no segundo capítulo, é central no debate anarquista sobre as estratégias de ação. Onde o uso ou não da violência não entra em questão dentro dos que foi apresentado como o

conjunto de práticas de estratégia de ação anarquista, mas sim o momento de sua utilização.

Por sua vez, existem aqueles que consideram que a pergunta sobre o caráter anárquico de Ferrer já foi respondida. Por exemplo, Rodrigo da Silva (2013) quando afirma que as tendências anarquistas no pensamento de Ferrer são inegáveis e que a sua própria tese de que o educador estaria envolto em uma rede de militantes e cientistas anarquistas durante a passagem do século XIX para o século XX reforçaria esse posicionamento. A produção científica e os materiais didáticos disponíveis à época não estariam de acordo com a proposta educacional que Ferrer teria idealizado. Segundo o educador, não poderia utilizar desses materiais por estarem fundamentados nos valores da “sociedade” que pretendia “combater”, contendo uma quantidade enorme de ensinamentos religiosos e de propaganda patriótica. Dessa forma, para ser capaz de realizar uma espécie de “renovação pedagógica” no ensino, seria necessário dispor de novos conteúdos e materiais idealizado por intelectuais, cientistas e militantes que houvessem elaborado concepções pedagógicas próximas das do próprio Ferrer (FERRER, 2014). Sendo assim, Ferrer recorreu “a vários pensadores e intelectuais atuantes em diferentes campos científicos – pedagogia, filosofia, história, geografia, biologia, matemática, antropologia. Muitos deles de orientação anarquista, como Elisée Reclus, Piotr Kropotkin, Clemência Jacquinet, Paraf-Javel, Charles Malo e Jean Grave” (SILVA, 2013, p.145). Através do contato com esses nomes e a assimilação das concepções pedagógicas de militantes anarquistas de toda Europa, Ferrer integrou uma ampla rede de militantes e cientistas anarquistas, tendo sido influenciado e influenciado a produção científica anarquista da época. Desempenhando o que parece ser um papel central no desenvolvimento das concepções anarquistas acerca do processo educacional como um todo.

Finalmente, recuperando a desconfiança de Gallo (2013) acerca das categorias que permeiam o pensamento anarquista no campo da educação, assim como as concepções de educação integral e ensino racionalista, para além da reflexão sobre o lugar de enunciação do pensamento de Ferrer, levando em consideração o peso do projeto da modernidade em seus pressupostos educacionais e experiências de ensino e aprendizagem. Talvez seja necessário e produtivo, também como sugestão de pesquisa e o que de mais importante esse trabalho pode oferecer, compreender o lugar do próprio anarquismo enquanto ideologia política, considerando as suas variadas correntes e debates internos, sua tradição teórica advinda do começo do século XIX, dentro

do que nesse trabalho nos referíamos como um momento de consolidação do projeto da modernidade. Dessa forma, através deste questionamento, não estaríamos apenas reforçando as preocupações de Gallo e de sua defesa da necessidade de estar comprometido com o desafio de refletir sobre categorias que são tão caras para a teoria anarquista da educação. Mas expandido tais considerações, vislumbrando a possibilidade de avaliar uma atualização e reflexão sobre a tradição e conceitos da ideologia política anarquista na contemporaneidade. Afinal, assumindo o projeto concreto de reflexão e revitalização dos conceitos chave do anarquismo estaremos, como demonstrado em trabalho anterior (FERREIRA DA SILVA, 2014), reforçando a importância de pensar uma ideologia política parece estar cada vez mais em evidência e em diálogo com questões contemporâneas.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Ronaldo Conde. **O Rebelde Esquecido**: tempo, vida e obra de Manoel Bomfim. Rio de Janeiro: Editora Topbooks, 2000.
- BAKUNIN, Mikhail Aleksandrovitch. **A instrução integral**. São Paulo: Imaginário, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Statism and anarchy**: the critique of marxist theory of the State. In: DOLGOFF, Sam. Bakunin on Anarchy: selected works by the activist-founder of world anarchism. New York: Vintage Books, 1873.
- BOOKCHIN, Murray. **Anarquismo**: crítica e autocrítica. São Paulo: Hedra, 2011.
- CALSAVARA, Tatiana da Silva. **Práticas da Educação Libertária no Brasil**: A Experiência da Escola Moderna em São Paulo, FEUSP: 2004.
- CALSAVARA, Tatiana da Silva; MARTINS, Ana Paula; MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **O ensino libertário e a relação entre trabalho e educação**: algumas reflexões. Educação e Pesquisa, São Paulo, Ahead of print, mai. 2012.
- CASTRO-GOMEZ, Santiago. **Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”**. In: LANDER, E. (org.) “A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas”. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 80-87.
- CORRÊA, Felipe. **Surgimento e breve perspectiva histórica do anarquismo (1868-2012)**. São Paulo: Fásca Publicações Libertárias, 2013.
- CORRÊA, Felipe; SILVA, Rafael Viana da. **Anarquismo, teoria e história**. 2013. Disponível em: [HTTP://ithanarquista.wordpress.com/2013/09/22/correa-silva-anarquismoteoriaehistoria/](http://ithanarquista.wordpress.com/2013/09/22/correa-silva-anarquismoteoriaehistoria/). Acesso: 30 jun 2013.
- DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e eurocentrismo**. In: LANDER, E. (org.) “A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas”. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 24-32.
- FERREIRA, António Gomes. **A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa**. Revista Brasileira de História da Educação, Maringá, v. 9, p.177-198, 2005.

FERREIRA DA SILVA, Paulo Vitor. **Trajatória e Prática Social de uma teoria**: o anarquismo na contemporaneidade. 2014. 124 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Sociais, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

FERRER Y GUARDIA, Francisco. **A Escola Moderna**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014.

\_\_\_\_\_. **The Origin and Ideals of the Modern School**. New York and London. G.P. Putnam's Sons, 1913 (Tradução Joseph McGabe).

GALLO, Sílvio. **Anarquismo e educação**: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. Revista de Ciências Sociais: Política e Trabalho, Campinas, n., p.169-186, abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **Ferrer I Guardia e a Pedagogia Racional**: uma educação para a liberdade. Educação e História, v. 01, n.01, p. 41-44, 1994.

\_\_\_\_\_. **Francisco Ferrer Y Guardia**: o mártir da Escola Moderna. Pro-Posições [online]. 2013, vol.24, n.2, pp. 241-251. ISSN 0103-7307.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Risco**: experiências anarquistas em educação. Campinas: Ed. Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **O Paradigma Anarquista em Educação**. Nuances – Revista do Curso da Pedagogia, Presidente Prudente: FCT UNESP, n°2, 1996.

GOLDMAN, Emma. **Anarchism and other Essays**. Second Revised Edition. New York-London: Mother Earth Publishing Association, 1910.

GONÇALVES, Aracely Mehl; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Francisco Ferrer y Guardia**: o racionalismo pedagógico em terras brasileiras. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n,25, p.67-45, mar. 2007.

HUNT, Lynn. **Política, cultura e classe na Revolução Francesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

KASSICK, Neiva Beron; KASSICK, Clovis Nicanor. **A contribuição do Pensamento Pedagógico Libertário para a História da Educação Brasileira**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004

LOPES, Paula. **Educação, sociologia da educação e teorias sociológicas clássicas**: Marx, Durkheim e Weber. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação (ISSN: 1646-3137), 2012. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/lopes-paula-educacao-sociologia-da-educacao-e-teorias-sociologicas.pdf>. Acesso: 20 nov 2014.

MALATESTA, Errico. **Sindicalismo**: a crítica de um anarquista. 1907. In: WOODCOCK, George. Os grandes escritos anarquistas. Porto Alegre: L&PM, 1977.

RAGO, Margareth. **Do Cabaré ao Lar**: A Utopia da Cidade Disciplinar Brasil 1890-1930. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1985.

SCHMIDT, Michael. **Cartographie de L'Anarchisme Révolutionnaire**. Quebec: Lux, 2012.

SCHMIDT, Michael; VAN DER WALT, Lucien. **Black Flame**: the revolutionary class politics of anarchism and syndicalism. Oakland: AK Press, 2009.

SILVA, Elizabeth Farias da. **O Grupo Escolar de Villa Platina e a Educação**: variações intrínsecas sobre um prédio determinado. In: SOUZA, Sauloéber Társio de; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza. Do público ao privado, do confessional ao laico: a história das instituições escolas na Ituiutaba do século XX. Uberlândia: Edufu, 2009. p. 47-70.

SILVA, Rodrigo da Silva. **Anarquismo, Ciência e Educação**: Francisco Ferrer y Guardia e a rede de militantes e cientistas em torno do ensino racionalista (1890-1920). São Paulo, 2013.